Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9470639
Centre d'intérêt: 250

Laperrière, Anne.

L'intégration socio-scolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles : une recherche exploratoire / Anne Laperrière ; [pour le] Conseil scolaire de l'île de Montréal. -- Montréal : Le Conseil, 1983.
iii, 76 p. ; 28 cm.

Egalement disponible en langue anglaise.

Descripteur(s): *Immigrant *Groupe ethnique *Intégration scolaire *Intégration sociale *Différences sociales *Milieu défavorisé *Pauvreté *Opinion *Accueil des étudiants *Langue seconde *Rattrapage *Préscolaire (Niveau) *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Cette étude exploratoire, menée d'avril 1982 à janvier 1983, a pour objectif d'étudier la problématique de l'intégration socio-scolaire des enfants immigrants en milieux populaires. L'auteur a entrepris: 1. de constituer une bibliographie commentée sur la question; 2. d'interroger divers responsables concernés, tant dans les commissions scolaires et au MEQ que dans certains organismes ethniques; 3. de visiter diverses écoles pointées par les commissions scolaires comme ayant un intérêt particulier pour la question, d'y faire de l'observation et d'y interroger des responsables, des enseignants et d'autres professionnels. Ces étapes ont fait l'objet d'un rapport préliminaire dont le présent rapport précise la problématique.

Le volume présente d'abord une caractérisation schématisée des écoles. Le troisième chapitre rend compte des perceptions d'intervenants scolaires et ethniques au sujet des facteurs d'intégration. Le quatrième chapitre aborde la problématique de l'enseignement aux immigrants dans les écoles de milieu défavorisé, selon les groupes impliqués: enseignants francophones du secteur régulier, autres membres du personnel scolaire, répondants ethniques. Le chapitre cinq porte sur le lien entre immigration et pauvreté, alors que le dernier chapitre détaille les solutions proposées quant aux structures d'accueil, aux mesures de soutien pédagogique, aux mesures pour le personnel scolaire et les parents et aux mesures contre la pauvreté.

Plusieurs mesures, jugées les plus urgentes, font l'unanimité chez les répondants: elles réfèrent à la reconnaissance des exigences spécifiques de l'enseignement dans les écoles à forte population immigrante et à l'aménagement d'une structure de post-accueil dans les écoles, structure comprenant des cours spéciaux de français ou d'anglais langue seconde et des cours de rattrapage dans les matières de base. Suivent des mesures de soutien pédagogique spécialisé destinées spécifiquement aux immigrants. Enfin, d'autres mesures, jugées comme des accessoires importants, sont la stabilisation du personnel scolaire et le maintien d'un équilibre entre la population immigrante et celle de vieille souche dans les écoles.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063

FIN

L'intégration socio-scolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles:

Une recherche exploratoire

Anne Laperrière

Conseil scolaire
de l'île de Montréal

ED00 3470639

L'intégration socio-scolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles:

Une recherche exploratoire

Anne Laperrière

Conseil scolaire de l'Île de Montréal
500 boulevard Crémazie est
Montréal, Québec H2P 1E7

L'intégration socio-scolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles : une recherche exploratoire

Anne Laperrière

Décembre 1983

PARTICIPANTS À CETTE RECHERCHE

Plusieurs personnes ont participé à cette recherche, aux niveaux de sa conception générale et de son organisation, de la cueillette et de l'analyse des données et enfin, au niveau de la dactylographie des rapports préliminaire et final. Nous tenons donc à souligner l'apport particulier des personnes suivantes à cette recherche :

Claude Hébert, répondant de la recherche au Conseil scolaire de l'Île de Montréal et Yvon Lefebvre, professeur à l'Université du Québec à Montréal, ont été responsables de la conception, de l'organisation et du suivi général de cette recherche, à laquelle ils ont de plus amené leurs analyses et commentaires judicieux.

Les divers responsables des mesures de rattrapage scolaire en milieux défavorisés, au niveau de l'Île de Montréal, Madame Joan Fitzpatrick (CEPGM), Monsieur Gilles Goulet (CECM), Monsieur Roch Archambault (C.S. Ste-Croix), Madame Thérèse Lachance (C.S. Sault St-Louis), Monsieur André Brulé (C. Scolaire Jérôme-Le Royer), Monsieur Yves Gravel (C.S. Baldwin-Cartier) ont commenté ce projet, au niveau de ses phases d'élaboration et de rédaction, et ont vu à son organisation, au niveau du pointage des écoles concernées et de leur mise en contact avec les chercheurs.

Line Couture, étudiante à l'Université du Québec à Montréal, a effectué une revue de la littérature sur le sujet ainsi que la cueillette et une première analyse des données dans quatre (4) des sept (7) écoles visitées et auprès de quelques personnes-ressources.

Anne Laperrière, professeure à l'Université du Québec à Montréal, a été responsable de la conception et de l'organisation plus spécifique du

projet, de la cueillette des données dans les écoles et auprès de personnes-ressources, de l'analyse de ces données et de la rédaction d'un rapport préliminaire et du rapport final de cette recherche.

France Dufresne a dactylographié les manuscrits des rapports préliminaire et final de cette recherche.

Enfin, nous tenons à remercier chaleureusement nos répondants des écoles et des diverses communautés ethniques montréalaises pour le soutien précieux qu'ils ont amené à cette recherche en acceptant de se prêter à nos longues entrevues.

TABLE DES MATIERES

		Page
1.	OBJECTIFS, DÉROULEMENT ET PRESENTATION DE LA RECHERCHE....	2
2.	CARACTÉRISATION DES ÉCOLES VISITÉES.....	5
3.	LES FACTEURS DE L'INTÉGRATION SOCIO-SCOLAIRE DES ENFANTS IMMIGRANTS, SELON LES PERCEPTIONS D'INTERVENANT(E)S SCOLAIRES ET ETHNIQUES.....	7
	3.1 La proportion d'enfants immigrants dans l'école et leur date d'établissement au Québec.....	7
	3.2 Immigration récente, immigration ancienne.....	10
	3.3 Caractéristiques socio-culturelles des divers groupes ethniques.....	11
	3.4 Répartition pondérée de divers groupes ethniques dans les écoles.....	18
	3.5 La présence d'un personnel "ethnique" dans l'école...	19
	3.6 Le roulement de personnel.....	20
4.	LA PROBLÉMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT AUX IMMIGRANTS DANS LES ÉCOLES DE MILIEU DÉFAVORISÉ, DU POINT DE VUE DES LIVERS GROUPES IMPLIQUÉS.....	21
	4.1 La perception des enseignantes du secteur régulier francophone de vieille souche ethnique.....	21
	4.2 La perception des directions d'école et du personnel scolaire hors du secteur régulier de vieille souche ethnique française ou britannique.....	24
	4.3 La perception des enseignant(e)s et intervenant(e)s des diverses communautés ethniques.....	29
5.	LE LIEN IMMIGRATION/PAUVRETÉ.....	35
	5.1 Une pauvreté différente de celle des Québécois de souche.....	35
	5.2 ...Mais néanmoins, une situation et quelques traits d'une culture de pauvreté.....	38

TABLE DES MATIERES (suite)

		Page
6.	QUE FAIRE?.....	40
	6.1 Structures d'accueil aux immigrant(e)s.....	40
	6.1.1 La répartition des enfants immigrants dans les écoles.....	40
	6.1.2 Structures de post-accueil et de transition....	42
	6.1.3 Cours sur les cultures ethniques et la culture québécoise/canadienne.....	43
	6.1.4 Structures d'accueil parascolaires.....	46
	6.2 Mesures de soutien pédagogique.....	47
	6.2.1 Des normes qui tiennent compte de la réalité...	47
	6.2.2 Des mesures générales de soutien.....	49
	6.2.3 Un soutien spécialisé.....	49
	6.2.4 Quelques expériences et méthodes pédagogiques..	50
	6.2.5 L'utilisation de ressources pédagogiques extérieures.....	51
	6.3 Des mesures pour le personnel scolaire.....	52
	6.4 Des mesures pour les parents.....	58
	6.4.1 Un soutien à l'adaptation fonctionnelle générale des parents.....	58
	6.4.2 Un soutien à la compréhension de l'école québécoise.....	59
	6.4.3 Pour un rapprochement entre l'école et les communautés ethniques.....	61
	6.4.4 Un soutien de la part des organisations ethniques.....	62
	6.5 Des mesures contre la pauvreté.....	65
	Conclusion.....	66
7.	SUGGESTIONS DÉCOULANT DES DONNÉES DE CE RAPPORT.....	68

Les citations dans le texte qui suit sont souvent des montages de plusieurs citations traitant d'un même sujet, à partir d'une perspective commune. Elles sont alors signées au pluriel (par exemple, " plusieurs enseignantes "). Les passages entre parenthèses ( ) dans ces citations ont été composés par l'auteure, et visent à exprimer, d'une façon plus synthétique ou plus précise, un passage complexe dans le discours des répondants. Enfin, lorsque nous référons au groupe des enseignants, nous utilisons systématiquement le féminin étant donné que les femmes y sont largement majoritaires.

1. OBJECTIFS, DEROULEMENT ET PRESENTATION DE LA RECHERCHE

Nous nous étions mis d'accord avec les représentants des diverses commissions scolaires au dossier des milieux défavorisés, en mars 1982, pour entreprendre une étude exploratoire sur la question de l'intégration socio-scolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles, avant de définir un projet de plus grande envergure. Et ceci pour deux raisons principalement :

1° une abondante littérature existait sur le sujet, qui pouvait ré-orienter utilement notre recherche;

2° les principaux intervenants québécois, dans leurs écrits, citaient comme principal problème concernant l'intégration socio-scolaire des immigrants le manque de concertation, les principales pistes de solution étant connues, estimaient-ils : ne voulant pas répéter la même erreur, nous avons voulu dresser un rapide portrait des principaux éléments de la situation à l'étude, suivant la perception qu'en avaient ces intervenants; nous voulions aussi nous informer de la recherche qu'eux jugeaient la plus utile en regard de la situation.

En conséquence, cette recherche s'est donnée les trois objectifs suivants :

1° monter une bibliographie commentée sur l'intégration socio-scolaire des enfants immigrants en milieux socio-économiquement faibles;

2° interroger divers responsables concernés par notre objet d'étude, tant dans les commissions scolaires et le MEQ que dans certains organismes ethniques. Les personnes qui ont été rencontrées sont :

- M. Robert Attar, CECM, responsable del'accueil;
- M. Eric Mansfield, CEPGM, responsable des liaisons entre la CEPGM et la communauté noire;
- M. A. Komatsoulis, CEPGM, responsable des liaisons entre la CEPGM et la communauté grecque;
- M. Max Chancy, du Centre haïtien d'orientation et d'information scolaire;
- Mme Anna P. Cruze, du Centre portugais de référence;
- Mme Ghislaine Godbout, des Services aux communautés culturelles, MEQ;

3° visiter diverses écoles pointées par les commissions scolaires comme ayant un intérêt particulier concernant notre objet d'étude. Nous avons fait de l'observation et interrogé des membres de la direction, du personnel professionnel et des enseignantes dans les écoles suivantes :

- Saint-Pascal-Baylon, CECM
- Lambert-Closse, CECM
- Jean-Jacques Olier, CECM
- Ahuntsic, CEPGM
- Coronation School, CEPGM
- Bancroft School, CEPGM
- Pie XII, C.s. Ste-Croix

Nous avons enregistré le contenu de ces entrevues, puis écrit des compte-rendus thématiques et analytiques sur chacune des entrevues et des observations faites.

Enfin, dans certaines écoles, nous avons pu interroger des membres du Comité de parents.

Ces entrevues et observations se sont déroulées d'avril 1982 à janvier 1983. Un rapport préliminaire en a été produit en mars 1983.

Le rapport qui suit reprend, plus en détail, la problématique de l'insertion socio-scolaire des enfants immigrants en milieux populaires qui avait été présentée en mars dernier. Le chapitre 2 présente une brève caractérisation des écoles, à partir des données disponibles sur leur degré de défavorisation, leur densité ethnique, la répartition des diverses ethnies dans leur population étudiante, la proportion d'immigration récente et ancienne et enfin, la présence d'un personnel ethnique dans l'école : toutes ces variables influencent en effet les perceptions de nos répondants sur la problématique de l'insertion socio-scolaire des immigrants, tel qu'illustré au chapitre 3.

Le chapitre 4 présente en détail les perceptions de divers sous-groupes de répondants sur cette problématique, dont la position se distingue systématiquement, par delà un certain nombre de pré-requis unanimement cités à l'insertion socio-scolaire des immigrants. La position objective des trois sous-groupes de répondants que nous distinguons à ce chapitre, soit les enseignantes du secteur régulier, les autres membres du personnel scolaire et les répondants ethniques, les amène, en effet, à certaines différences significatives de perceptions concernant la place des cultures ethniques à l'école, la définition du contenu de la relation pédagogique et ses conditions d'exercice.

Le chapitre 5 présente les perceptions de nos répondants sur le lien entre immigration et pauvreté et met en contraste la pauvreté des immigrants et celle des citoyens de vieille souche du même quartier. Le chapitre 6 détaille les solutions proposées par nos répondants aux problèmes spécifiques de l'insertion socio-scolaire des immigrants, solutions qui sont traduites sous forme de suggestions d'action au chapitre 7.

Les analyses présentées dans ce rapport sont construites essentiellement à partir de données d'entrevues avec divers intervenants scolaires

et ethniques, quotidiennement aux prises avec les problèmes d'insertion socio-scolaire des immigrants. Elles ne constituent, en conséquence, qu'une analyse des perceptions que nos répondants ont de la situation socio-scolaire des enfants immigrants, et ne doivent pas être confondues avec la réalité objective ou un portrait exhaustif de la situation.

Par ailleurs, cette étude est exploratoire, en ce sens que notre échantillon d'écoles ne représente pas toutes les sous-catégories significatives d'écoles à moyenne ou haute densité ethnique en milieux socio-économiquement faibles* ni, à l'intérieur des écoles échantillonnées, tous les sous-groupes significatifs d'enseignants: entre autres, nous n'avons eu accès qu'à très peu d'enseignants anglophones de vieille souche. Toutefois, les données que nous présentons dans le rapport qui suit peuvent être considérées comme un compte rendu fiable des perceptions des sous-groupes interrogés en ce qu'elles se recoupent systématiquement (principe de saturation) à l'intérieur des divers sous-groupes considérés (enseignantes du secteur régulier, personnel scolaire autre, intervenants ethniques) et au niveau des perceptions inter-groupes.

---

* Ne pouvant faire une étude significative que d'un nombre limité d'écoles, dans les limites du temps et du budget alloués, il nous a fallu limiter notre échantillonnage d'écoles à celles qui nous ont été pointées par les responsables des mesures de rattrapage scolaire en milieux défavorisés.

2. CARACTÉRISATION DES ÉCOLES

Les sept écoles que nous avons visitées présentent toute une individualité très marquée, liée à divers facteurs dont les principaux semblent la proportion d'enfants immigrants dans l'école et le quartier, la durée de leur établissement au Canada, leur répartition en groupes ethniques plus ou moins importants numériquement et les caractéristiques socio-culturelles de ces groupes. De façon secondaire, on peut relever comme facteurs potentiellement influents la présence d'un personnel ethnique dans l'école (directeurs, enseignants, professionnels, agent de liaison) et le taux de roulement du personnel scolaire*. Le tableau 1 donne une description des sept écoles que nous avons visitées, suivant ces caractéristiques.

Dans la section qui suit, nous allons présenter comment se pose, pour les intervenants scolaires que nous avons interrogés, la problématique de l'intégration scolaire et sociale des immigrants, suivant un ensemble de facteurs qui sont ressortis comme déterminants.

---

* De façon surprenante, une longue tradition d'enseignement aux communautés ethniques ne semble pas faire varier de façon tangible la problématique présentée dans les diverses écoles. L'hypothèse qui nous semble la plus plausible ici pour expliquer cet état de faits serait la conviction dominante, chez le personnel scolaire, de l'importance d'une intégration à sens unique de l'immigrant dans la société québécoise ou canadienne, conviction que lui reprochent systématiquement les intervenants des diverses communautés ethniques concernées.

De même, l'appartenance de l'école au réseau francophone ou anglophone, catholique ou protestant, ne semble pas influencer de façon fondamentale la problématique de l'intégration scolaire des immigrants de zones défavorisées : on y retrouve fondamentalement la même vision de l'intégration scolaire, de ses difficultés, de ses solutions. Toutefois, la présence d'un personnel ethnique à la direction de certaines écoles et d'agents de liaison ethnique, au CEPGM, amèneraient, selon ces derniers, un frein certain à l'expression ouverte des préjugés ethniques et à l'éclatement de conflits nés de l'imcompréhension des cultures ethniques dans l'école, et constituerait un préambule à la reconnaissance de la place de ces communautés dans notre société.

CARACTÉRISATION DE LA POPULATION DES ÉCOLES ÉCHANTILLONNÉES ET DEGRÉ DE DÉFAVORISATION

Écoles	Perception du degré de défavorisation de l'école	Densité ethnique de la population étudiante	Origine ethnique de la population étudiante	Perception de la proportion d'immigration récente (R) et ancienne (A)*	Présence d'un personnel d'origine ethnique autre que française ou anglaise: nombre d'individus
. Ahuntsic	élevé	élevée (60% et plus)	- Haïtienne 50% - Canadienne-française 25% - Autres 25%	R	oui
. St-Pascal	moyen	élevée	- Antillaise 26% - Asiatique 16% - Espagnole 12% - Canadienne-française 20% - Britanique 7% - Autres 19%	R	
. Pie XII (Ste-Croix)	élevé	élevée	- Asiatique 46% - Canadienne-française 31% - Haïtienne 8% - Autres 15%	R	
. Coronation	élevé	élevée	- Antillaise 80%	R (~70%)	oui
. Bancroft	moyen	élevée	- Grecque 80%	A	oui

* Les enfants d'origine ethnique "autre" nés au Canada sont considérés comme une "ancienne" immigration, et ceux d'origine ethnique "autre" nés à l'étranger comme une "nouvelle" immigration.

...

Ecoles	Perception du degré de défavorisation de l'école	Densité ethnique de la population étudiante	Origine ethnique de la population étudiante	Perception de la proportion d'immigration récente (R) et ancienne (A) *	Présence d'un personnel d'origine ethnique autre que française ou anglaise: nombre d'individus
. Lambert Closse	moyen	moyenne	** - Canadienne-française 54% - Portugaise 16% - Espagnole 11% - Grecque 7% - Autres 12%	A + R	oui
. Jean-Jacques Olier	moyen	moyenne-élevée	- Canadienne-française 42% - Portugaise 34.5% - Autres 23.5%	A + R	

* Dans le quartier desservi par l'école.

** Les chiffres pour cette école datent de septembre 1981, alors que les chiffres pour les autres écoles datent de septembre 1982.

3. FACTEURS DE L'INTEGRATION SOCIO-SCOLAIRE DES ENFANTS IMMIGRANTS

3.1 La proportion d'enfants immigrants dans l'école et leur date d'établissement au Québec

Si nous présentons ensemble ces deux variables, c'est qu'elles sont intimement liées dans notre échantillonnage, et que leurs effets s'entrecroisent et se bonifient mutuellement*. En effet, le quartier Côte-des-Neiges, où se situent deux de nos écoles à forte densité ethnique, est reconnu comme un quartier de premier établissement d'immigrants, et en particulier, d'immigrants du Tiers-Monde. De même, l'école Pie XII dessert une enclave de réfugiés indochinois et Ahuntsic, une enclave de réfugiés économiques haïtiens**, arrivés surtout depuis 1975.

La première série de problèmes auxquels se dit confronté le personnel scolaire de ces écoles découle de la sous-scolarisation de départ des enfants des pays du Tiers-Monde, qui pose non seulement des problèmes aigus d'enseignement mais provoque aussi des troubles d'adaptation sociale chez ces enfants :

> Ils nous arrivent avec des retards scolaires de deux à trois ans en moyenne sur leur âge chronologique, quand ils n'arrivent pas complètement illettrés; alors, c'est de deux choses l'une : ou on les classe par niveau de rendement - et là, ils développent des problèmes sociaux terribles, entourés de petits, de

---

* L'école Bancroft, à forte densité d'enfants de 2e génération (nés au Canada de parents immigrants), fait exception dans notre échantillon. Nous en traiterons donc séparément.

** Le terme "réfugiés économiques" désigne les immigrants originaires de pays connaissant une émigration massive due à une économie dévastée.

> telle sorte qu'on ne le fait jamais - ou bien, on les classe selon leur âge, mais alors, ils arrivent à peine à saisir des bribes de ce qu'on enseigne, tellement il leur faudrait plus de récupération que ce qu'on leur offre à l'école.

On nous souligne que même si ce problème de sous-scolarisation des enfants n'affecte pas la majorité d'entre eux, son acuité réussit à déranger toute la classe.

Dans ces écoles où nous avons affaire à une population immigrante récente, un premier problème d'identification à l'école vient compliquer la problématique de l'insertion scolaire et sociale des enfants immigrants. En effet, le fait que les familles immigrantes y soient d'établissement récent jouerait, pour un bon nombre, contre une volonté d'intégration au pays d'accueil:

> Les enfants croient qu'ils retourneront bientôt dans leur pays d'origine : l'apprentissage du français ou de nos façons de vivre, au Québec, n'a donc aucun intérêt pour eux; ils se regroupent entre eux dans la cour d'école, s'isolent des autres; ils restent polis avec nous, mais on voit qu'ils n'ont aucun intérêt à apprendre : c'est catastrophique parce que nous, on sait bien que les chances qu'ils retournent chez eux sont minimes!
>
> - Plusieurs enseignantes, école à haute densité ethnique.

Par ailleurs, une haute densité ethnique (60% et plus) rend les problèmes d'intégration intolérables et pratiquement insolubles, lorsqu'il s'agit majoritairement d'immigration nouvelle, l'absence de ressources scolaires adaptées se combinant ici à l'absence

d'un milieu social d'intégration : l'apprentissage de la langue et de la culture canadienne ou québécoise devient ici un apprentissage strictement scolaire et en est ralenti d'autant.

Par ailleurs, les difficultés de communiquer avec les parents y sont plus durement ressenties qu'ailleurs, sans doute parce que le besoin en est plus pressant, vu les difficultés scolaires de l'enfant et l'inadaptation fonctionnelle* (matérielle et culturelle) plus soulignée des familles dans ces quartiers à forte densité d'immigrants récents et sans support de voisinage à leur adaptation au pays.

> C'est difficile de faire venir les parents et ils se sentent vaincus d'avance à cause de la langue.
>
> Les deux parents travaillent très dur , à leur arrivée au Canada; c'est vraiment trop de leur demander de venir.
>
> - Plusieurs enseignantes, école à haute densité ethnique.

Cette situation de besoin extrême, que connaissent les écoles Saint-Pascal, Ahuntsic et Pie XII, est en contraste marqué avec la situation des écoles de densité ethnique moyenne (40% à 60%) que nous avons visitées (Lambert-Closse et Jean-Jacques Olier), où l'apprentissage de la langue et de la culture se fait aussi directement par l'insertion des enfants dans des classes où la présence des Québécois de vieille souche est importante, de même que celle d'immigrants

---

* C'est-à-dire la méconnaissance des façons de fonctionner dans notre société. L'inadaptation matérielle correspond à une nourriture et un habillement inadéquats et l'inadaptation culturelle, à une réaction de non-implication dans l'école, par exemple.

de deuxième génération* : ici, les intervenants scolaires notent tout au plus une difficulté pendant quelques mois chez les enfants qui sortent des classes d'accueil ou arrivent plus vieux à l'école québécoise.

> Ca peut leur prendre trois à six mois à comprendre (le français) et à se mettre à flot, tout au plus.
>
> Non seulement, on n'a pas de misère, mais (encore), ce sont nos enfants immigrants qui rehaussent l'école.
>
> - Plusieurs enseignantes, école à densité ethnique moyenne.

Enfin, dans ces écoles à densité moyenne, le manque de communication avec les familles est moins ressenti comme un problème aigu que comme un manque ou encore, une situation sans effet aucun sur l'école : en effet, on perçoit l'enseignement comme étant sans problème. Par ailleurs, sans doute les familles immigrantes sont-elles plus adaptées fonctionnellement au pays du fait de la présence, dans le quartier, de communautés ethniques de plus vieil établissement qui les initient.

3.2 Immigration récente, immigration ancienne

Nous avions dans notre échantillon une seule école à forte densité ethnique et immigration de deuxième génération, l'école

---

* C'est-à-dire d'enfants d'immigrants, nés au Canada. Il est impossible de départager, dans le cadre de cette étude limitée, laquelle des deux variables "densité ethnique de l'école" ou "présence d'une forte proportion d'enfants immigrants de seconde génération (et de même origine ethnique)" joue effectivement, et le plus fortement, sur l'intégration scolaire rapide des enfants immigrants récents.

Bancroft. Les perceptions que l'on y retrouve de l'enseignement aux enfants d'immigrants rejoignent celles relevées à Lambert-Closse, école de densité immigrante moyenne et d'immigration majoritairement ancienne : à part quelques différences mineures de valeurs entre famille et école, on ne perçoit aucune caractéristique distinctive dans l'enseignement à offrir à ces enfants.

> A l'école élémentaire, nous n'avons pas de problèmes, ou des problèmes mineurs : les enfants sont surchargés de travail, à cause des cours de langue et de culture d'origine, sur lesquels insistent les parents. C'est au secondaire que viennent les vrais problèmes, parce qu'à l'adolescence, les valeurs de l'école et de la famille s'opposent (avec acuité) en ce qui concerne, par exemple, l'autorité dans la famille.
>
> - Un membre du personnel scolaire, école à immigration ancienne.

En fait, l'enseignement aux immigrants n'aurait d'exigences particulières que pour les nouveaux arrivants qui vivent une adaptation matérielle, fonctionnelle et culturelle difficile et qui doivent par ailleurs faire l'apprentissage d'une nouvelle langue en même temps qu'un rattrapage scolaire, s'ils arrivent en cours de scolarité.

3.3 Caractéristiques socio-culturelles des divers groupes ethniques

De façon générale, le personnel scolaire interrogé estime que les caractéristiques culturelles des divers groupes ethniques qui fréquentent les écoles de quartiers défavorisés les favorisent nettement sur le plan scolaire, comparativement à la population de vieille souche : "Ce sont nos enfants immigrants qui rehaussent

l'école" entend-on souvent. Les groupes ethniques auxquels on se réfère alors sont principalement les Portugais et les Asiatiques*. Ces groupes présentent en effet des traits culturels très affinitaires avec les traits culturels exigés par l'école : respect de l'autorité, valorisation poussée de l'éducation, ardeur au travail et discipline; en plus, ils réussissent bien, malgré le peu de moyens que leur offre l'école; ceci serait particulièrement vrai des Asiatiques .

> La différence entre l'école de milieu défavorisé où j'ai enseigné et celle-ci, c'est que là-bas, les parents étaient hostiles à l'école. Ce n'est pas comme ça ici : il y a de la résistance, mais c'est à cause des différences de culture. Les parents là-bas ne savent pas vivre, ici, ils le savent. Ici, les enfants sont moins "pognés" entre les parents et l'école : les parents ne critiquent pas : ils acceptent l'école. En conséquence, l'enfant se sent bien.
>
> - Une enseignante.

Les autres groupes ethniques partageraient le même respect de l'autorité et la même valorisation bénéfique de l'éducation, mais leurs enfants réussissent nettement moins bien à l'école que ceux des premiers : on pense surtout ici aux enfants antillais. Les enseignants non-antillais ne savent trop à quoi attribuer cet insuccès : les enfants seraient surexcités en classe, se montreraient extrêmement compétitifs ou, au contraire, trop insouciants face à l'échec scolaire: souvent, ils se disent victimes de discrimination, là où les enseignants n'en perçoivent aucune :

---

* Nous manquons de données sur les enfants grecs, qui entrent peut-être dans cette catégorie.

> Les familles sont très exigeantes sur les notes, tellement que ça empêche parfois les enfants d'apprendre : pour apprendre, il faut accepter qu'on fait des erreurs et prendre des risques.
>
> - Une enseignante.
>
> Ils sont difficiles à comprendre. Tu leur dis, aux parents, qu'il faut que leur enfant recommence l'année, et ils te disent, avec le sourire, "très bien", comme si de rien n'était. On ne sait pas si ça les affecte, quoi leur dire au juste...
>
> - Des enseignantes.
>
> Les (Antillais) sont hyper-sensibles sur les questions de racisme. C'est compliqué de leur dire des choses, ils risquent toujours de mal les prendre, autant les parents que les enfants.
>
> - Plusieurs membres du personnel scolaire.

Les traits culturels spécifiques aux familles immigrantes de quartiers pauvres, quoique généralement bénéfiques au succès scolaire des enfants, ne sont pas pour autant sans envers: les enfants seraient écrasés par l'autorité et les tâches scolaires qu'ils ont à faire - et souvent l'école ethnique s'ajoute ici à l'école régulière. Les enfants sont fiers et disciplinés, mais la fermeture qui s'ensuit leur fait porter seuls, du moins à l'école, le poids des drames qu'ils vivent:

> Après une journée ou une semaine exténuante à l'école (française ou anglaise), où ils doivent apprendre à fonctionner dans une autre langue, ils doivent encore faire l'école ethnique, les soirs et le samedi: les parents y tiennent encore plus qu'à l'école (québécoise/canadienne)... ils n'ont pas de vie d'enfants.
>
> -Plusieurs membres du personnel scolaire.

> Les enfants, lorsqu'ils arrivent à la maternelle, nous content beaucoup ce qui se passe dans leur famille et leurs sentiments. Mais peu à peu, ils rentrent dans leur coquille: ils gardent leurs problèmes - parfois énormes pour eux - comme leur famille.
>
> -Plusieurs enseignantes.

Les caractéristiques sociales des familles immigrantes de milieu défavorisé ont elles aussi un net effet sur l'enfant, de l'avis du personnel scolaire, quoique, sauf dans le cas du personnel "ethnique", on ne sache au juste comment évaluer l'effet du stress vécu par la famille immigrante, suite aux pressions matérielles, fonctionnelles, culturelles et sociales de l'immigration.

Tout d'abord, la recherche d'emploi est difficile au départ pour les immigrants, qui ne connaissent pas la langue du pays, très souvent, et qui seraient discriminés à cause de leur origine ethnique. De plus, en période de crise, les immigrants sont les premiers à perdre leur emploi :

> Le taux de pauvreté s'élève rapidement dans le quartier, avec la crise. Ça paraît, pas parce que

> les familles s'en plaignent pas à nous - ils sont beaucoup trop fiers - mais parce que les enfants arrivent mal habillés et parfois affamés, ce qui n'arrivait jamais avant.
>
> - Plusieurs enseignantes.
>
> Pour les immigrants, perdre leur emploi c'est un choc pour leur fierté. Ils vont le cacher à leurs enfants, faisant semb'ant de partir au travail chaque matin... on le sait, on connaît le restaurant où ils se tiennent.
>
> - Plusieurs membres du personnel scolaire, plusieurs répondants ethniques.
>
> La pauvreté des Vietnamiens qui arrivent dernièrement, des "boat people ", est effrayante.
>
> Les Haïtiens qui fréquentent l'école sont tous d'arrivée récente et très pauvres.
>
> - Plusieurs membres du personnel scolaire*.

Les difficultés fonctionnelles et culturelles qu'affrontent ces mêmes familles sont liées principalement au passage d'une société rurale à une société urbaine et industrielle, où les modes de fonctionnement diffèrent substantiellement (relations fonctionnelles plutôt que personnelles, organisations sociales complexes et impersonnelles, valeurs inintelligibles, telles le rejet de l'autorité et des hiérarchies sociales, l'absence d'une morale sociale forte et unique, la "libération" des femmes, etc...) et à l'isolement qui s'ensuit :

---

* Ces problèmes ne nous ont été cités que dans certaines des nombreuses écoles accueillant des enfants de ces groupes ethniques.

> Ils ne comprennent pas les valeurs de l'école, sa façon de fonctionner. Pour eux, l'enfant n'a qu'à obéir à la maîtresse, et si on se plaint, ils vont les battre pour qu'ils obéissent, ce qui ne donne rien. C'est presqu'impossible de leur faire comprendre comment on fonctionne avec les enfants, tellement c'est loin de leur mentalité.
>
> Certains groupes ethniques ne veulent pas que leurs enfants se mêlent avec les Québécois francophones : ils les trouvent trop mal élevés, ils craignent leur mauvaise influence.
>
> Les enfants sont toujours enfermés après l'école et en fin de semaine, les parents craignent pour eux. "Dehors", c'est un monde hostile pour les parents. Il y a un parc, des animateurs pour les loisirs, juste en face de chez eux, mais jamais les enfants n'y vont.
>
> C'est plus difficile pour les enfants immigrants de se séparer des parents que pour les enfants québécois, car, en plus de la langue, c'est leur première expérience de vie en dehors de la famille, où ils sont couvés.
>
> -Plusieurs enseignantes.

Enfin, les familles immigrantes vivent des tensions sociales importantes*, d'abord au niveau de l'organisation interne même de la famille, sans soutien de la famille étendue pour assumer le poids des travaux ménagers et de la surveillance des enfants. La solution à laquelle on a le plus souvent recours - faire venir une tante ou une

---

* Seul le personnel ethnique mentionne ce type de pression.

grand-mère - n'est accessible que lorsqu'un certain seuil de pauvreté est dépassé, et pose souvent d'autres problèmes, cette fois-ci en termes de conflits de valeurs, lorsqu'il s'agit de la venue de gens plus âgés.

Une autre source de tension constante et diffuse leur vient de leur nouveau statut de minoritaires dans leur pays d'adoption et de la discrimination qui s'ensuit souvent.

Ces problèmes ont, sur les enfants des familles les plus touchées, des effets d'abord matériels- il n'est pas rare que les enfants arrivent à l'école sans lunch, après avoir sauté le déjeuner. Par ailleurs, ces pressions ont des effets psychologiques certains: les enfants sont nerveux, "mal dans leur peau", tiraillés entre les valeurs familiales et scolaires: à l'extrême, "certains enfants ont des problèmes affectifs et familiaux si importants qu'ils sont incapables de manger"; plus généralement, le résultat de ces tensions, croit-on, est la fermeture psychologique que l'on observe chez beaucoup d'enfants immigrants, et de façon plus intensive chez les plus défavorisés:

> (Certains groupes ethniques) sont très fiers. A la maternelle, les enfants nous parlent des problèmes - terribles - qu'ils vivent: manque de nourriture, manque de travail des parents, violence dans la famille. Mais très vite, ils se ferment. A huis ans, ce sont des huîtres.
>
> - Une enseignante.

Ce qui frappe cependant le personnel scolaire, ce ne sont pas tant ces caractéristiques sociales opprimantes de la situation immigrante que la force de caractère, le sens de l'organisation et la fierté avec laquelle la famille immigrante fait face à ces difficultés. C'est aussi le souci marqué de ces familles pour leurs enfants, toujours propres et bien habillés, malgré la maigreur des ressources familiales qui les prive parfois de repas.

> Les familles immigrantes n'ont pas plus d'argent que les familles francophones du quartier, mais elles sont organisées : ça fait toute la différence : on n'a pas de problème "de pauvreté" ici.

3.4 Répartition pondérée des divers groupes ethniques dans les écoles

Il est difficile, avec nos quelques données, de situer l'effet de cette variable, en dehors des cas extrêmes, par exemple : l'école Pie XII, majoritairement asiatique (vs) l'école Ahuntsic, majoritairement antillaise; dans ces cas extrêmes, le succès de l'enseignement est perçu comme dépendant simplement d'une instrumentation adéquate ou, au contraire, d'un bouleversement profond des valeurs et attitudes culturelles.

Par ailleurs, les enfants des diverses ethnies se mêleraient très bien entre eux dans la plupart des écoles :

> Ici, les enfants vietnamiens ont appris du créole, qu'ils emploient quand ils se chicanent avec les Haïtiens; les Haïtiens savent quelques mots de portugais etc... tout le monde se mêle à la récréation.

Deux exceptions notables à cette règle sont rapportées dans les écoles ayant un fort contingent d'enfants noirs (50% et plus) et dans une école à densité ethnique moyenne, où on signale une nette ségrégation ethnique :

> Les enfants (de tel groupe ethnique) ne se mêlent pas aux autres, qu'ils trouvent trop mal élevés

> Ceux de (tel autre groupe ethnique) non plus, parce qu'ils se trouvent supérieurs.
>
> - (École à forte population d'Europe méridionale, densité ethnique moyenne*).

3.5 La présence d'un personnel "ethnique" dans l'école

De l'avis de tous les répondants concernés la présence dans l'école d'une direction ou d'enseignants de même origine ethnique que les enfants a d'énormes retombées positives : d'abord, sur les enfants, qui se sentiraient plus "chez eux" et compris, et auraient un modèle à qui s'identifier, puis sur le personnel scolaire "non-ethnique", qui trouve auprès d'eux réponse à ses nombreuses questions. Nos répondants scolaires et non-scolaires des groupes ethniques ont été particulièrement insistants sur ce point** :

> C'est un signe, pour l'enfant, que sa culture est acceptée et qu'il peut réussir.
>
> - Plusieurs répondants ethniques.

> Une chance qu'on a ici des enseignant(e)s (de même origine ethnique que les enfants). Sans elles, on serait souvent mal pris(e)s!
>
> - Plusieurs enseignantes.

---

* La distance culturelle entre les valeurs de discipline des Portugais et les valeurs des classes populaires et des groupes "de gauche" et "d'artistes", qui alimentent le groupe francophone à cette école pourrait être une explication à cette ségrégation, de même que le succès scolaire remarqué des Asiatiques.

** Notons que cette ouverture n'en reste pas moins ponctuelle, autour de problèmes précis, la problématique générale de fermeture aux réalités immigrantes y subsistant toujours.

3.6 Le roulement de personnel

Le roulement du personnel enseignant dans les écoles est considéré comme une véritable plaie par les directions d'école et les répondants ethniques interrogés *. D'abord, parce que les enseignantes ethniques, précieuses à l'écoles, sont parmi les premières à sauter, parce que moins anciennes. Ensuite parce que le personnel non-ethnique, sitôt sensibilisé à la question ethnique, est perdu. Les écoles Pie XII et Coronation sont les deux écoles qui citent ce problème comme étant aigü.

---

* C'est le cas de toutes les écoles du CEPGM que nous avons visitées. Or, ces écoles sont celles qui présentent les plus forts taux de personnel ethnique, semble-t-il.

4. LA PROBLÉMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT AUX IMMIGRANTS DANS LES ÉCOLES DE MILIEU DÉFAVORISÉ, DU POINT DE VUE DES DIVERS GROUPES IMPLIQUÉS

Nous distinguerons ici les perceptions qu'ont de l'intégration socio-scolaire des immigrants les enseignants québécois de vieille souche (française ou anglaise), appartenant au secteur régulier de l'enseignement, le personnel scolaire autre et de vieille souche québécoise ou canadienne* et enfin, les répondants des diverses communautés ethniques, scolaires ou non-scolaires. Ces regroupements se sont révélés significatifs, en regard de la complexité amenée à la définition de la problématique de l'intégration socio-scolaire des immigrants : des enseignantes de vieille souche du secteur régulier au personnel scolaire autre et aux répondants des groupes ethniques, nous passons en effet d'une définition strictement scolaire des problèmes à une définition qui ajoute à cet aspect un volet socio-culturel et un autre volet, administratif et politique.

4.1 La perception des enseignantes du secteur régulier francophone** et de vieille souche ethnique

Pour ces enseignantes, il n'y a de problèmes spécifiques à l'insertion scolaire et sociale des immigrants que dans les écoles à forte densité d'immigration récente où l'apprentissage du français est à faire. Le problème des immigrants s'y présente essentiellement comme un problème aigu d'apprentissage d'une langue seconde, doublé très souvent d'un problème non moins aigu de rattrapage scolaire :

---

* Cette catégorie regroupe les directions d'école, professeurs de classes spéciales, supplémentaires et de maternelle et les spécialistes de tout type.

** Nous n'avons rencontré que deux enseignants anglophones de vieille souche de la section anglophone du CEPGM, qui partagent d'ailleurs la problématique de leurs collègues des écoles françaises. Toutefois, ce nombre est trop minime pour avancer ici quoi que ce soit.

> Le passage de la classe d'accueil au secteur régulier se fait beaucoup trop vite. Les enfants sont dépassés au départ.
>
> -Plusieurs enseignantes.

Enfin, certaines enseignantes mentionnent quelques problèmes d'adaptation fonctionnelle, qu'elles considèrent comme importants pour l'enfant, mais mineurs en termes d'effets sur leur intégration socio-scolaire : enfants mal nourris et/ou mal vêtus.

Les enseignantes sont unanimes, dans ces écoles, à se déclarer absolument démunies de ressources pédagogiques pour faire face aux problèmes criants des enfants, au niveau de l'apprentissage de la langue et du rattrapage scolaire. On réclame d'urgence des spécialistes dans l'apprentissage des langues secondes : les classes d'accueil ne suffisent pas à cet enseignement et, d'autre part, les orthopédagogues, que l'on utilise à cette fin, se sont absolument pas habilitées à cette tâche, pour laquelle elles ont dû se construire, sans aide aucune, des instruments. Les autres solutions qui s'imposeraient de façon pressante sont : des ratio moindres et des professeurs supplémentaires pour le rattrapage : même si certains scores de rendement des enfants paraissent élevés, ils sont de beaucoup inférieurs à la capacité réelle de ces enfants, estiment ces enseignantes. Les enfants immigrants brillants ou moyens sont systématiquement relégués dans les voies scolaires inférieures et les classes spéciales de toutes sortes, faute de ressources scolaires adéquates : ce classement discriminatoire les place dans une situation qui ne peut que provoquer de graves séquelles intellectuelles, affectives et sociales : classement d'enfants brillants dans les voies de garage du secondaire, délinquance conséquente à cette incongruité, révolte des communautés ethniques contre cette négligence scandaleuse : "malheureusement, les parents ne sont pas en position pour défendre leurs enfants...". Enfin, quelques enseignantes déplorent le manque d'un matériel qui sensibiliserait aux cultures ethniques.

En l'absence de ces solutions, que font les enseignantes? Elles ne voient d'autre solution que de baisser le niveau de leur enseignement de façon radicale, ou de "se tuer à l'ouvrage", offrant des heures supplémentaires post-scolaires aux enfants les plus brillants ou les plus mal pris ou même, des cours d'été, sans frais. Cette dernière réaction semble cependant se résorber : on est "tannées" de se dépenser à faire fonctionner un système scolaire qui semble fermer les yeux d'autant plus fort sur les problèmes qu'on s'évertue à les régler à la base, en payant de sa personne.

Par ailleurs, on mise aussi, en certains endroits, sur le travail d'équipe, pour compenser. Mais ce travail est rendu difficile par la rotation de personnel, et là où il y a des projets spéciaux d'impliqués, par les coupures chaotiques de budget.

Même si ces enseignantes /répondantes du secteur régulier mentionnent certains problèmes d'adaptation fonctionnelle des familles immigrantes et de pauvreté (les enfants sautent des repas et sont sans surveillance aux heures de travail des parents, le logis est surpeuplé), elles ne s'attardent pas à leur solution, les jugeant sans doute de peu d'impact, comparativement aux problèmes pédagogiques qui les écrasent.

Enfin, un dernier ordre de problèmes mentionné dans les écoles à haute densité d'immigration récente concerne le manque de motivation de plusieurs enfants à apprendre le français, d'une part, et le peu d'implication des parents face à l'école, d'autre part :

> Ces enfants sont convaincus qu'ils retourneront dans leur pays sous peu : alors, à quoi bon apprendre le français?
>
> Les parents nous font trop confiance. Ils ne comprennent pas que l'école

> québécoise exige une certaine collaboration de leur part. Ils ne discutent pas avec nous, lorsqu'on expose les problèmes de leurs enfants : ils nous les confient totalement.
>
> -Plusieurs enseignantes, école à haute densité ethnique.

Dans les écoles à densité immigrante moyenne(et en grande partie ancienne) où nous avons pu rencontrer beaucoup d'enseignantes du secteur régulier, on ne perçoit aucun problème majeur à l'insertion sociale ou scolaire des enfants immigrants : "ils sont mieux que les autres!" Par contre, on y perçoit des problèmes spécifiques aux relations avec les communautés ethniques, plus anciennes et plus intégrées:

> Pour les parents, les cours de langue et de culture ethnique sont plus importants que l'apprentissage du français... ces cours épuisent les enfants et nuisent à leur intégration... ils mêlent leur langue et le français.
>
> -Plusieurs enseignantes, école à densité ethnique moyenne.

Notons enfin, qu'ici aussi on note une nette séparation, dans les attitudes des parents, entre l'école, où la parole du maître doit faire loi, et la maison, où celle des parents s'exprimerait sans regard pour les valeurs scolaires.

4.2 La perception des directions d'école et du personnel scolaire hors du secteur régulier*, d'origine ethnique française ou britannique et de vieille souche

Cette catégorie de répondants insiste fortement, tout comme les enseignantes du secteur régulier, sur l'urgence première des problèmes pédagogiques à régler. Mais à cette problématique pédagogique, à laquelle ils proposent les mêmes solutions, vient se

greffer toute une problématique socio-culturelle qu'ils considèrent fondamentale, et une problématique politique qui commande tout l'aspect organisationnel des solutions à apporter. Enfin, on remarque systématiquement chez ce groupe de répondants une sensibilité plus vive aux problèmes spécifiques des enfants immigrants et de leurs familles.

Tout d'abord, ces répondants se centrent typiquement sur les problèmes de l'enfant, plutôt que sur ceux de l'enseignement, soulignant d'abord l'effort énorme qu'exige d'eux leur "mise à flot" scolaire : "Il faut sans cesse leur remonter le moral. Quand dans une dictée, on passe de soixante à quarante fautes par page, c'est un net progrès, mais c'est décourageant" - Une spécialiste.

> La langue est le problème no. 1 de ces enfants, comme chez les francophones (défavorisés). Le fait qu'ils ne parlent le français que cinq heures par jour, à l'école, rend son apprentissage difficile : (les enfants sont frustrés de ne pouvoir s'exprimer) et deviennent agressifs.
>
> - Une spécialiste.

Par ailleurs, ces répondants nous font part, à partir d'observations personnelles fines, du choc culturel que constitue l'insertion dans la société québécoise d'immigrants ne connaissent pas la langue du pays, son climat ou son organisation sociale et urbaine, ainsi que les séquelles de ce choc sur les enfants. Par exemple :

> Certains enfants ont de nombreux problèmes : problèmes d'orientation spatiale, analphabétisme, manque d'affection. Avant chaque cours, je leur fais prendre du repos et parler un peu.
>
> - Une enseignante spécialiste.

Les enfants, souvent mal nourris ou inadéquatement vêtus chez les familles d'immigration récente, sont, de plus, souvent séquestrés chez eux dans leurs moments libres, les parents craignant les accidents possibles dans ce milieu urbain et social étrange :

> Les enfants sont isolés, le soir et la fin de semaine, dans l'impossibilité de se faire des amis et de courir à leur aise.
>
> Les parents s'opposent aux sorties scolaires : ils ont peur.
>
> - Des enseignantes spécialistes.

De plus, le mode de fonctionnement et les valeurs plus égalitaires et libertaires que véhicule l'école québécoise rajoutent à la perplexité des immigrants :

> L'élève est insécurisé dans notre système scolaire non-autoritaire : la pédagogie ouverte, le travail d'équipe sont des façons de fonctionner auxquelles il n'est pas habitué.
>
> Les enfants et leurs familles sont incapables d'accepter l'échec : l'apprentissage par essais et erreurs, ils ne comprennent pas ça. De plus, la compétition compte plus pour eux que leur performance. Tout ça énerve les enfants et va à l'encontre de leur apprentissage.
>
> - Plusieurs répondants.

Enfin, l'insensibilité des enseignantes aux cultures ethniques et le racisme des familles mêmes - immigrantes et de vieille souche - rajouteraient aux difficultés d'intégration socio-scolaire des enfants :

> On fait sentir aux enfants - particulièrement aux enfants "de couleur" - qu'ils sont différents. Et ce racisme, il est aussi entretenu dans les familles.
>
> - Une répondante.

Cet ensemble de facteurs crée chez les enfants immigrants un stress et une insécurité qui auraient avantage à être apaisés, de l'avis de ces répondants. D'où la nécessité d'établir la communication avec les familles, pour les aider dans leur adaptation matérielle et sociale : nos répondants semblent cependant ici être à court de ressources et parler au niveau théorique. En effet, ils ne connaissent pas, en général, la langue de "leurs" immigrants et leurs contacts avec les communautés ethniques semblent occasionnels ou même fortuits, même si, à la différence des enseignantes du secteur régulier, ils les envisagent souvent de façon plus positive et souhaitent leur intensification:

> Les parents ici sont disponibles, compréhensifs et veulent que l'école réussisse.
>
> Ce qui nous aiderait beaucoup, c'est de savoir ce que les familles immigrantes attendent de l'école.
>
> Il faut absolument faire comprendre aux familles (immigrantes) que l'école n'est pas contre leurs valeurs.
>
> On manque de personnes-ressources qui connaîtraient les groupes ethniques.
>
> - Plusieurs répondants.

Il ne semble pas y avoir ici de réseau de communication entre l'école et les communautés ethniques, sauf exception, comme entre

l'école Ahuntsic et le Centre haïtien d'orientation et d'information scolaire, par exemple.*

À défaut d'établir une communication directe avec les familles, ces répondants ont toutefois trouvé d'autres solutions. Par exemple : le nouveau programme de français, axé sur le vécu des enfants, et le programme PELO leur paraissent une excellente occasion de permettre aux enfants et à leurs parents de s'identifier à l'école. Il en va de même des programmes de dîner à l'école et de garderie post-scolaire, fort appréciés des parents.

Par ailleurs, ces répondants déplorent la rigidité des normes gouvernementales qui ne font aucune place à la spécificité des écoles qui reçoivent les immigrants** et la rigidité des normes touchant les écoles de milieux défavorisés, qui ne tiennent pas compte du bassin spécifique de l'école ("l'illusion écologique") :

> Le quartier n'est peut-être pas si défavorisé, dans l'ensemble, mais nous, nous en recueillons à l'école tout le sous-groupe le plus défavorisé.
>
> - Une direction d'école.

Ils soulignent l'importance de projets d'école qui permettent aux enfants et au personnel scolaire de s'identifier à l'école et de faire équipe, et déplorent l'interruption abrupte de ces projets et le roulement du personnel scolaire, sans considération de leur compétence acquise dans l'enseignement aux immigrants. Ces critiques s'ajoutent à celles apportées par les enseignantes du secteur régulier, qu'ils partagent d'emblée. Ils attribuent enfin la rigidité des normes

---

* Ce Centre n'est plus en opération.

** Nous excluons de ces dernières remarques les écoles Lambert-Closse et Bancroft, qui ne semblent pas présenter de problèmes importants d'intégration des immigrants. (Voir la section 4.1).

à une insensibilité profonde aux problèmes des immigrants et à un manque de volonté politique au niveau des commissions scolaires et du Ministère de l'éducation.

Enfin, ce groupe de répondants souligne le désarroi et le débordement des enseignantes du secteur régulier:

> Les enseignantes sont découragées quand les élèves ne comprennent pas. Elles travaillent beaucoup, pour peu de résultats.
>
> Le retard linguistique des enfants est normal, il faut que les enseignantes en deviennent conscientes.
>
> - Plusieurs répondants.

4.3 La perception des enseignantes et intervenants des diverses communautés ethniques

S'il partage d'emblée les perceptions des deux groupes précédents sur les problèmes vécus dans les écoles, ce dernier groupe diverge d'interprétation sur un point qu'il juge crucial à une intégration égalitaire des enfants immigrants à l'école : la connaissance et le respect des cultures ethniques. Il reproche aux francophones comme aux anglophones leurs visées intégrationnistes étroites : on ignore tout des cultures ethniques, sauf leurs aspects superficiels, ou, quand on les connaît, on les méprise, au nom d'une supposée supériorité morale et civilisatrice:

> Aucun élément de la culture ethnique des enfants n'est intégré à l'enseignement... les professeurs ne sont pas intéressés à enseigner aux immigrants : ils font comme s'ils n'existaient pas et continuent d'enseigner comme avant.

> Dans cette école, les professeurs (argumentent) qu'ils ont été formés pour enseigner à des québécois/canadiens, et pas à des immigrants, et qu'on n'a donc rien à leur demander.

> Les enseignantes n'aiment pas que les enfants parlent ou apprennent d'autres langues : ça les agace.

> Les enseignantes ne connaissent ni les cultures ethniques, ni le quartier.

> Les enseignantes cachent leurs préjugés sous couvert de normes morales : la seule façon décente de vivre et de penser serait la leur!

> Le racisme ne s'arrête pas aux enseignantes et se retrouve jusqu'aux échelons les plus élevés des commissions scolaires.

- Plusieurs répondants ethniques.

Les groupes ethniques de race noire subiraient ici une double discrimination :

> C'est encore plus difficile d'être noir que d'être grec, portugais ou juif : parce qu'on ne fait pas partie de la souche ethnique principale (qui a peuplé ce pays).

Cette insensibilité culturelle se doublerait, chez les intervenants scolaires de vieille souche, d'un snobisme de classe:

> Des restaurateurs et des hommes et femmes de ménage, ça ne fait pas sérieux pour la classe supérieure, qui connaît plus la culture que les Grecs, les Italiens, les Portugais et les Antillais, qui viennent de pays... sans culture....

Cette insensibilité aux spécificités des cultures ethniques vaut aux enfants d'immigrants un dumping - aussi rapide qu'injustifié - dans les classes spéciales de toutes sortes :

> Il y a une sur-représentation massive des enfants de cultures ethniques "autres" dans les classes de récupération, de dénombrement flottant.

Ce classement encourage, chez les enfants de vieille souche, les préjugés ethniques :

> Les enfants (immigrants) font rire d'eux et ils acquièrent vite la réputation d'être des "nonos". Pourtant, pour apprendre trois langues, comme ils le font, il faut un minimum d'intelligence, non?

Les enseignantes se soucieraient peu du succès scolaire des enfants, se contentant d'abaisser les normes lorsqu'il y a problème, sans plus de questions : comment pourraient-elles d'ailleurs s'en poser, dans l'ignorance où elles sont du vécu du processus d'immigration et des valeurs culturelles autres que les leurs? Chez les intervenants scolaires qui dérogent de ce modèle fermé, c'est le temps, les moyens et la volonté qui manquent. Et pourtant, de l'avis de ce groupe, cette sensibilité à la culture d'origine des enfants et à leur vécu et la possibilité qu'elle leur donne de s'identifier, constitue une condition première à leur apprentissage intégral : sur ce point, ce dernier groupe diffère radicalement de nos répondantes de vieille souche du secteur régulier, pour qui l'utilisation de la culture d'origine apparaît plutôt comme un obstacle à l'intégration socio-scolaire de l'enfant, ou, au mieux, comme une attention délicate à l'endroit des communautés ethniques :

> L'enfant n'évolue pas dans un vide de valeurs. Il arrive à l'école avec une

> culture, un pays, une langue d'origine : ignorer cela en classe, ne jamais en parler, c'est faire sentir à l'enfant que sa culture d'origine ne vaut pas la peine d'être considérée et enseignée, qu'elle ne vaut pas grand'chose, ni sa famille non plus. Un blocage émotif se produit alors.

> Pour être motivé à apprendre à l'école, il faut que l'enfant puisse s'y identifier, si on n'y parle jamais de lui, non seulement de ce qu'il est, mais aussi de ce qu'il était, comment voulez-vous qu'il le fasse?

- Plusieurs répondants ethniques.

Ces dernières remarques posent directement le problème des relations entre les parents et l'école. Tout d'abord, de l'avis de nos répondants ethniques, le personnel scolaire évalue incorrectement la signification du peu d'implication des parents "ethniques" à l'école :

> Les parents "confient" leurs enfants à l'école, où les enseignantes sont perçues comme les seuls maîtres à bord, auxquelles les enfants doivent respect et obéissance : c'en était ainsi dans leur pays d'origine.

> Le maître est maître à l'école, et les parents à la maison. Les parents appuieront donc l'autorité du maître à l'école et feront obéir leurs enfants. Mais les consignes scolaires ne franchissent pas le seuil du foyer : à la maison, l'autorité, c'est les parents.

> Les parents sont insécurisés par l'école, parce qu'ils ne connaissent pas le système et les coutumes scolaires.

> Venir à l'école, pour les parents, c'est se mettre dans une situation d'infériorité devant leurs enfants, quand ils ne connaissent pas la langue.
>
> - Plusieurs répondants ethniques.

Par ailleurs, le fait que les professeurs n'entrent en contact avec les parents que lorsqu'il y a des problèmes risque, selon certains, de culpabiliser les parents et de les éloigner encore davantage de l'école.

Devant l'énormité de la tâche à accomplir pour rapprocher l'école des communautés ethniques, les quelques agents de liaison au service des commissions scolaires* se disent débordés : "nous sommes réduits à être des chauffeurs de taxi appelés à mettre d'urgence des band-aids sur des situations explosives".

Par ailleurs, la diminution du personnel scolaire ethnique, qui était déjà sous-représenté dans les écoles et qui constitue une cheville particulièrement efficace au travail de liaison avec les communautés ethniques, n'aide en rien au manque de ressources à cet égard :

> Parce qu'ils ont été les derniers engagés, les professeurs ethniques sont les premiers à sauter, avec les compressions de personnel.
>
> - Une direction d'école.

> L'origine ethnique du personnel scolaire ne représente en rien la composition ethnique des écoles. Par exemple : il y a, dans notre commission scolaire, deux

---

* Il y a au CEPGM trois agents de liaison avec les communautés ethniques.

> directions et trente-deux enseignant(e)s d'origine grecque, pour 8 000 enfants grecs, (soit près de 30% de la population scolaire); par ailleurs, il y a trois directions et soixante-cinq enseignant(e)s noir(e)s pour 5 000 enfants noirs (soit 17% de la population scolaire) (...) dernièrement, on est passé de 65 à 32 enseignantes grecques et de 120 à 65 enseignantes noires.

- Des répondants ethniques.

Quant au fonctionnement des instances politiques et organisationnelles de l'éducation, ce dernier groupe leur réserve les mêmes critiques que le groupe précédent : insensibilité et inefficacité. Ils y ajoutent les problèmes que créerait l'orientation raciste et biaisée des tests et manuels scolaires, particulièrement à l'endroit des Noirs.

Par ailleurs, ce troisième groupe porte une attention particulière aux problèmes d'adaptation et de discrimination vécus par les familles : les tensions familiales qui font suite à l'immigration, aux difficultés à se trouver de l'emploi, à la discrimination ethnique et à la disparition de la famille étendue, souvent pilier de l'organisation sociale dans le pays d'origine, amène des tensions chez les immigrants européens d'origine sociale humble et souvent, l'éclatement de la famille antillaise, où la mère assume seule tout le fardeau familial*. De plus, pour ces derniers en particulier, le passage d'une société rurale moins développée à une société urbaine industrialisée constitue un choc culturel de taille.

---

* Nous n'avons rencontré aucune personne-ressource asiatique, à l'intérieur ou l'extérieur de l'école.

5. LE LIEN IMMIGRATION-PAUVRETÉ

Il n'y a pas de différences qualitatives dans la perception qu'ont du lien immigration-pauvreté les enseignantes du secteur régulier, les autres agents scolaires ou nos répondants des diverses communautés ethniques, lorsqu'on passe d'un groupe à l'autre. La perception de ce lien devient cependant de plus en plus aigüe.

Les problèmes de pauvreté chez les immigrants sont relevés de façon plus aigüe dans les écoles effectivement classées comme les plus défavorisées : Pie XII et Ahuntsic. L'école Jean-Jacques Olier relève une prolétarisation aigüe chez les "boat people" asiatiques qu'elle reçoit. Les écoles Saint-Pascal et Coronation notent que les problèmes de pauvreté, autrefois peu existants, montent avec la crise économique et les pertes d'emploi qui frappent les immigrants les premiers. Les autres écoles mentionnent les difficultés économiques des familles, la plupart portugaises ou grecques, mais ne les associent pas à des problèmes de pauvreté chronique.

5.1 Une pauvreté différente de celle des Québécois de souche...

Il existe bel et bien un lien entre immigration et pauvreté, de l'avis de nos répondants, dans les écoles de quartiers défavorisés. Nos répondants québécois de vieille souche attribuent, de façon générale, cette pauvreté à l'ignorance de la langue du pays, à une situation matérielle précaire au départ, à une absence d'éducation poussée ou encore, à la rareté des emplois en période de crise. Nos répondants ethniques y ajoutent, en tête de liste, la discrimination à l'emploi qu'on exerce à l'endroit des immigrants, les moindres ressources et réseaux qui leur sont accessibles et enfin, leur inadaptation fonctionnelle au mode d'utilisation des ressources existantes*.

---

* Soit qu'ils en ignorent l'existence ou soient trop fiers ou trop méfiants pour les utiliser.

Si les immigrants sont pauvres, et souvent plus pauvres que les Québécois de souche, de l'avis de tous, ils se distinguent cependant nettement de ces derniers par leur réaction combative face à la pauvreté, à conditions socio-économiques égales.

a) Les immigrants d'Europe méridionale (Grèce et Portugal)

Ces familles se retrouvent dans des emplois sous-payés mais arrivent cependant à survivre grâce au travail de toute la famille, à un mode de vie frugal et à un sens du sacrifice et de l'organisation que l'on ne retrouve pas chez les Québécois de vieille souche, de l'avis unanime de nos répondants. Les enfants ne sont pas négligés et arrivent bien nourris et bien vêtus à l'école. Tout comme leurs parents, ils sont disciplinés et fiers, respectent - même trop - l'autorité et travaillent dur. Il n'y a donc pas chez ces enfants et ces familles les problèmes de désorganisation, d'indiscipline et de réaction agressive face à la société et aux autres que l'on retrouve chez les Québécois pauvres de vieille souche du même quartier*.

b) Les réfugiés économiques** : réfugiés des Antilles et d'Asie du Sud-est

La situation des Antillais et des réfugiés indochinois, sur le plan de la pauvreté, est nettement plus tragique que

---

* Il faudrait vérifier si le niveau de pauvreté est égal entre ces derniers et les immigrants.

** Le terme "réfugiés économiques" désigne les immigrants originaires de pays connaissant une émigration massive due à une économie dévastée.

celle des Européens du Sud. Tout d'abord, la discrimination raciale s'ajoute aux difficultés spécifiques que rencontre tout immigrant dans sa recherche d'emploi.

À cette situation matérielle précaire, s'ajoute une solitude sur le plan social qu'amène l'éclatement non seulement de la famille étendue (oncles, tantes, etc...), laissée au pays d'origine, mais aussi, très souvent, de la famille conjugale, chez les Antillais, les femmes se retrouvant seules avec les enfants. La distance culturelle plus grande avec le pays d'accueil vient encore approfondir la solitude et la perplexité de ces immigrants, qui ne retrouvent d'appui que parmi les leurs (ghettoïsation). Bref, au stress d'une immigration en catastrophe, viennent s'ajouter un stress économique, une désintégration sociale et un stress culturel qui conduisent à l'isolement et à la ghettoïsation. Les familles ne tiennent finalement le coup qu'à force de fierté - certains parents antillais se retrouvant sans emploi, font semblant de partir travailler chaque matin, pour que leurs enfants ne connaissent pas leur humiliation - et à force d'espoir : l'enfant devient le porte-flambeau de la famille, et son succès scolaire, le dernier rempart de sa fierté. La pression mise en conséquence sur l'enfant, particulièrement sur l'enfant antillais, dont l'adaptation scolaire est plus difficile, risque de le "casser".

On parle peu de la famille vietnamienne, qu'on connaît mal. Si elle ne semble pas éclatée, comme la famille antillaise, elle a, par contre, vécu les traumatismes profonds de la guerre, de la perte radicale de ses biens et de son pays, d'une fuite risquée et d'une vie misérable sur les bateaux et dans les camps. La communauté, profondément divisée, ne semble pas avoir l'organisation de la communauté antillaise ni pouvoir offrir de support comparable. Ces enfants, malgré ces traumatismes, réussissent bien à l'école. Mais les enseignants aimeraient pouvoir faire quelque chose pour eux; la distance culturelle

et la distance psychologique dressent ici une barrière qui semble infranchissable.

Bref, on perçoit chez ces communautés des problèmes aigüs de pauvreté, s'alliant à des problèmes d'adaptation psychologique et culturelle non moins importants. Le respect de l'autorité et la valorisation de l'éducation ne réussissent pas à enrayer, chez l'enfant antillais, les obstacles que lui pose son adaptation culturelle à l'école et à la société québécoise et en particulier, la révolte que provoque en lui son premier contact minoritaire avec une société perçue comme raciste : au contraire, les pressions de sa famille, qui s'agrippe à sa réussite scolaire comme à une dernière planche de salut, le laissent sans appui, rejeté de l'école et grondé par sa famille. La pauvreté et la discrimination donnent donc ici lieu à des pressions psychologiques intenses sur l'enfant, qui en sort brisé.

Chez les Asiatiques, la dynamique de la pauvreté se résout différemment, leurs enfants s'intégrant d'emblée dans l'univers de l'école, où ils sont hautement appréciés.

5.2 ... Mais néanmoins, une situation et quelques traits d'une culture de pauvreté

Si la pauvreté des immigrants paraît moins handicapante, sur le plan scolaire, que celle des familles de vieille souche, elle n'en retient pas moins quelques ressemblances, notons-le. Il n'est pas rare que les enfants arrivent sans déjeuner et même sans lunch à l'école, et trop légèrement vêtus pour affronter le froid. Le chômage ou les maigres revenus des parents provoquent des tensions matérielles qui en entraînent d'autres, psychologiques, qui affectent directement l'enfant, qui devient fermé. On relève des cas d'enfants battus.

Sur le plan culturel (au sens sociologique de "façons de vivre et de penser"), on note l'étroitesse de l'univers spatial et social de l'enfant, confiné à la maison par des parents craintifs et couveurs, ou, au contraire, leur délaissement dans les rues par les parents qui travaillent. Enfin, on relève les "mauvaises habitudes alimentaires" des familles et les heures tardives de coucher des enfants, fascinés par la télévision. L'ensemble de ces perceptions rejoint de près celles du personnel scolaire des milieux défavorisés francophones ou anglophones de vieille souche sur les familles de leurs élèves : *

> Les enfants passent leurs soirées et leurs fins de semaines dans la maison : les parents ont peur de les laisser dehors.
>
> Les parents sont craintifs par rapport aux sorties d'école, qui se font à l'extérieur du quartier.
>
> - Des enseignantes.
>
> Les familles se nourrissent comme dans leur pays d'origine, alors que le climat, tout-à-fait différent, exige autre chose.
>
> - Des répondants ethniques.

---

* Voir Anne Laperrière, La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles, Montréal, CECM, 1975.

6. QUE FAIRE?

Les solutions proposées par nos répondants touchent à plusieurs points dont toute une série reproduit le modèle compensatoire des mesures de soutien en écoles de milieux défavorisés : structure d'accueil aux immigrants, mesures de soutien pédagogique, touchant tant aux ressources matérielles qu'aux ressources en termes de personnel, sensibilisation du personnel scolaire aux cultures ethniques, rapprochement d'avec les familles, ouverture au multiculturalisme. Comme précédemment, nos répondants du secteur régulier se démarquent par leur insistance sur les mesures de soutien proprement scolaires, le personnel scolaire administratif et spécialisé y rajoutant sa sensibilité propre aux mesures d'encadrement collectif et nos répondants d'origine ethnique autre que québécoise ou canadienne, leur insistance sur l'importance des cultures ethniques et de leur respect.

6.1 Structures d'accueil aux immigrants

6.1.1 La répartition des enfants immigrants dans les écoles

Une première remarque sur l'accueil aux immigrants touche leur répartition même dans les écoles. De l'avis de nos répondants, il y aurait des seuils à ne pas dépasser pour permettre l'intégration harmonieuse ou accélérée de ces enfants. Dans les écoles francophones * visitées, où la proportion d'enfants d'origine ethnique autre que française ou britannique varie entre 40% et 80%, on situe ce seuil autour de 40-50%; ainsi, les enfants immigrants ne se sentiraient pas isolés et côtoieraient, par ailleurs, un contingent assez élevé d'enfants de vieille souche pour permettre une intégration linguistique et culturelle rapide :

---

* Le problème n'a pas été évoqué par nos quelques répondants des écoles anglophones. Sans doute parce que la population de ces écoles, antillaise anglophone et grecque de deuxième génération, n'avait pas de problèmes d'apprentissage nouveau d'une langue seconde.

> Ici, (dans une école à densité moyenne d'immigrants), des problèmes d'intégration, il n'y en a pas : les enfants apprennent le français tout seuls, à la maternelle, on suppose. Quant ils arrivent ici (au Québec) en cours de scolarité ou dans le milieu de l'année, ça leur prend trois (3) à six (6) mois, au plus, à comprendre ce qui se passe en classe... on n'a pas à faire d'intervention spéciale, <u>ça vient tout seul</u>.
>
> - Plusieurs enseignantes/école à densité ethnique moyenne.

Par ailleurs, le français se présente "naturellement" dans ces écoles, comme la langue commune entre enfants :

> Les enfants se mêlent tous, et pour jouer ensemble et communiquer, la seule langue commune qu'ils aient, c'est le français : donc, ils l'apprennent vite!
>
> - Plusieurs enseignants/école à densité ethnique moyenne.

À l'encontre des écoles à densité ethnique moyenne, les écoles à haute densité ethnique n'offrent pas de bloc francophone d'intégration aux enfants d'immigrants :

> Les enfants se tiennent plutôt en groupes ethniques, à la récréation; ils parlent leur langue entre eux, ou, quand ils se mêlent un peu, l'anglais, qu'ils ont appris dans la rue.
>
> - Plusieurs enseignantes/école à haute densité ethnique.

Le français, qui n'est ici que la langue scolaire et académique, est appris comme telle, c'est-à-dire lentement et péniblement.

6.1.2 Structures de post-accueil et de transition

Le réduit francophone des écoles à haute densité ethnique n'y permettant pas un apprentissage naturel de la langue, les enseignantes sont unanimes à y dénoncer l'insuffisance des structures d'accueil :

> Le français qu'ils (les enfants immigrants) savent, au sortir de l'accueil, est élémentaire seulement : ce n'est pas assez pour suivre en classe. (Par ailleurs,) ils sont de niveaux très différents en mathématiques, et des fois, ils n'en ont tout simplement jamais fait! Comment voulez-vous qu'on s'y retrouve?
>
> - Plusieurs enseignantes/école à haute densité ethnique.

Une structure de post-accueil, à l'école même, sous forme de classes de récupération en français et mathématiques, permettrait le rattrapage nécessaire. Pour ce rattrapage, il serait par ailleurs essentiel que les enfants soient classés, au sortir de l'accueil, en fonction de leurs connaissances en français et en mathématiques : ce classement pouvant énormément varier chez les élèves immigrants, à âge constant, il devient essentiel à l'enseignante, pour situer l'enfant par rapport à sa classe.

D'autres points-charnières où une structure d'accueil devrait être introduite se situent, selon les enseignantes concernées, aux deux extrémités du cours élémentaire :

> Une maternelle plein temps pour les enfants immigrants nous permettrait de les amener à un niveau de français suffisant, en plus de les initier au fonctionnement scolaire.
>
> - Enseignante de maternelle.

> Si, à la fin de la sixième (6e) année, les enfants immigrants ne performent pas au niveau de leurs capacités réelles, à cause d'un problème de langue ou de rattrapage, il faut absolument y voir avant l'entrée au secondaire. Sinon, ils y seront classés dans une voie faible, bien au-dessous de leurs capacités... ça va amener des problèmes socio-affectifs terribles : l'ennui, l'injustice, les complexes, la révolte : des talents ruinés, des vies gâchées, qu'un peu d'investissement au niveau de cours supplémentaires aurait permis d'éviter.
>
> - Une enseignante de 6e année/école à haute densité ethnique.

6.1.3 Cours sur les cultures ethniques et la culture québécoise/canadienne

L'école du samedi et l'école d'été, gérées par des personnes-ressources de même origine ethnique que les enfants, ainsi que des interventions ad hoc dans les classes, sur les cultures ethniques, apparaissent à nos répondants d'origine ethnique "autre" comme une structure d'accueil scolaire particulièrement efficace pour l'apprentissage d'une langue, orale et écrite, et la transition de la langue maternelle à la langue d'accueil, et des valeurs et modes de vies du pays d'origine à ceux du pays d'accueil :

> L'apprentissage d'une langue seconde est de beaucoup facilitée, chez les

enfants, par une bonne connaissance de leur langue maternelle*. La maîtrise d'une première langue, orale et écrite, conduit à un apprentissage beaucoup plus rapide d'une langue seconde.... Au moins, l'enfant connaît au départ sa langue maternelle, oralement : c'est une longueur d'avance. Apprendre directement à lire et écrire dans une langue seconde, c'est beaucoup plus rébarbatif**.

Pour apprendre, il faut que l'enfant puisse s'identifier quelque part. Sinon, l'école lui apparaît comme un univers étranger, où il n'a pas de place. Au pire, il se sent rejeté par l'école, où on ne parle jamais de lui, de sa culture et son pays d'origine, ou de son vécu ici, au Québec. Les cours organisés par les groupes ethniques permettent de compenser pour ce vide laissé par l'école (vide qui détourne les enfants de l'apprentissage)

Il n'y a pas que la langue à apprendre. Il y a tout un ensemble de valeurs qui sont différentes, d'un pays à l'autre, et tout un autre mode de fonctionnement : ça, il faut l'expliquer aux enfants.

- Plusieurs répondants.

---

* Plusieurs spécialistes reconnaissent en effet l'importance d'une identification <u>affective</u> de l'enfant à une langue pour sa motivation à y investir un apprentissage, il faut le reconnaître, long et difficile.

** Ceci d'autant plus qu'elle peut alors paraître à l'enfant comme un rejet scolaire de sa propre langue.

L'expérimentation la plus citée et la plus rodée, à cet égard, paraît être celle de la communauté haïtienne, via le Centre Haïtien d'orientation et d'information scolaires (CHOIS) qui organise des cours d'été et de fin de semaine ainsi que des interventions, sur demande, dans les écoles, auprès des professeurs et des enfants. Au dire des professeurs concernés, ces interventions, qui portent le plus souvent sur l'explication des cultures ethniques ou sur des médiations entre la famille et l'école, sont des plus efficaces.

Par ailleurs, les initiatives du Ministère de l'éducation du Québec, par le biais de son programme PELO (Programme d'enseignement des langues d'origine) sont particulièrement bien accueillies par nos répondants ethniques, qui y voient un excellent moyen de promouvoir l'identification des enfants immigrants à l'école et leur survie scolaire. En ce sens, ils considèrent comme particulièrement dommage que les enseignantes (de vieille souche) s'y opposent avec tant de force. Cette opposition nous est confirmée du côté de ces dernières:

> Ces enfants-là ont besoin d'apprendre quelque part la culture québécoise, sinon, ils ne pourront jamais fonctionner ici; ils ont déjà leur famille pour leur enseigner la culture ethnique et leur langue d'origine : si en plus, on se met à gruger sur le peu de temps qu'on a, à l'école, pour leur apprendre le français, ils ne s'en sortiront jamais; leur famille ne peut pas leur enseigner ça : c'est notre responsabilité de le faire : si on le fait pas, c'est foutu pour les enfants et les enfants, eux, ils veulent apprendre le français, ils veulent être Québécois : ce sont les parents qui tiennent à leur culture d'origine. Et nous, il faut d'abord qu'on s'occupe

de l'avenir des enfants, de leur bien à eux, et pas de (la nostalgie) des parents.

- Plusieurs enseignantes de vieille souche.

6.1.4 Structures d'accueil parascolaires

Enfin, à côté de structures d'accueil proprement scolaires, on suggère aussi des structures d'accueil parascolaires, touchant les services aux familles et aux enfants :

Si on a pu attirer les familles immigrantes à notre école, c'est essentiellement parce qu'on offrait un service de garderie à l'heure du dîner. Les deux parents travaillent, dans ces familles, et de savoir que leurs enfants ne seront pas dans la rue les rassure. En ce sens-là, un service de garderie après l'école serait aussi utile.

- Une direction d'école.

Un service de garderie, c'est intéressant, pas seulement pour les parents, mais aussi pour nous. On y rencontre les parents, des gens des communautés ethniques, et juste à y passer un bout de temps, de temps à autre, nous fait voir toutes sortes de choses (sur les cultures ethniques) qu'on ne soupçonnerait même pas, autrement. Moi, j'encourage beaucoup les enseignantes à y aller.

- Une direction d'école.

Une mesure très utile à introduire serait l'organisation d'une heure ou deux d'étude, après l'école : les parents ne seraient pas inquiets, et, avec l'aide de personnes-ressources,

> ce temps pourrait être employé pour donner un soutien scolaire supplémentaire aux enfants.
>
> - Une répondante ethnique.

Une autre série de ces services touche aux loisirs des enfants et utilise les cultures ethniques : folklore grec, jazz africain, etc.... Lorsque ces activités rejoignent, par delà les enfants des origines ethniques concernées, des enfants de vieille souche, elles bonifient leurs effets de valorisation des premiers et ouvrent les frontières de l'univers culturel des derniers.

6.2 Mesures de soutien pédagogique

6.2.1 Des normes qui tiennent compte de la réalité

Par delà ces structures d'accueil à mettre en place ou à soutenir de façon plus marquée, les répondants scolaires, tout particulièrement, réclament toute une série de mesures de soutien pédagogique, qui leur sont présentement refusées en fonction de normes ministérielles ignorant totalement, de leur avis, les problèmes spécifiques liés à l'intégration socio-scolaire des enfants immigrants :

> On nous traite comme n'importe quelle école, alors qu'on a des problèmes (spécifiques) d'enseignement de langue seconde, de rattrapage, d'adaptation culturelle.... Ce n'est pas parce que nos enfants immigrants ont de bonnes moyennes dans leurs tests (aussi bonnes que celles des francophones) qu'on n'a pas de problèmes! S'ils arrivent à ces moyennes malgré de gros problèmes de langue, d'adaptation et de rattrapage, c'est qu'ils sont beaucoup plus brillants que (ne l'indiquent) ces moyennes... et que nous, on se tue à

> compenser (à l'insuffisance de ressources) en se tuant à la tâche.
>
> - Plusieurs directions d'écoles, enseignantes et parents immigrants.

Certaines soulignent les malaises ou même, les explosions sociales que pourrait, à moyen terme, entraîner cette insouciance irresponsable :

> Pendant des années, on s'est battus pour que les immigrants viennent à l'école française. Et maintenant qu'ils y sont, on ne s'en occupe pas, on les laisse végéter; lorsque les parents se rendront compte qu'on a gâché l'avenir de leurs enfants, à qui on a enseigné comme à des sous-doués, simplement parce qu'on ne s'est pas donné la peine de leur enseigner le français et de les soutenir un peu, alors là, leur révolte va éclater, et notre bonne volonté, ils ne voudront pas y croire.
>
> - Certains membres du personnel scolaire

Devant l'inertie du ministère, certains des membres les plus engagés du personnel scolaire se sont découragés et ont opté pour des méthodes de sensibilisation plus radicales :

> Se tuer à la tâche, ça donne rien. Plus on s'épuise à compenser par nous-même au manque de ressources, moins il y a de problèmes et moins le ministère voit la nécessité de ressources supplémentaires. Ce qu'il faut, c'est arrêter, se piler sur le coeur et laisser sauter la marmite.
>
> - Plusieurs enseignantes/école à haute densité ethnique.

6.2.2 Des mesures générales de soutien

Ces mesures générales de soutien sont essentiellement réclamées par le personnel scolaire des écoles à forte densité ethnique : ratios professeurs / élèves moins élevés qu'ailleurs, professeurs supplémentaires. Certains réclament un personnel pouvant assurer un soutien individuel aux élèves, d'autres ont recours à des bénévoles, recrutés sur tout le territoire de la commission scolaire - et pas nécessairement dans le quartier - pour assurer ce soutien, particulièrement dans l'apprentissage de la langue.

6.2.3 Un soutien spécialisé

À côté de ces mesures générales de soutien, le personnel scolaire des écoles à haute densité ethnique, appuyé en cela par nos répondants des communautés ethniques, réclame toute une série de mesures spécialisées, s'apparentant aux mesures compensatoires qui avaient été mises de l'avant, dans les années soixante-et-dix, dans les écoles montréalaises de milieux défavorisés.

Vient de tête de liste, pour le personnel scolaire, la mise en place de classes spéciales et de récupération : ces classes, animées par un personnel spécialisé dans l'enseignement des langues secondes (linguistes et orthophonistes), devraient s'adjoindre ou faire partie intégrante dela structure de post-accueil dont nous avons déjà fait mention, à la section précédente.

Ces mesures devraient se compléter - et ce sont nos répondants ethniques qui insistent ici - par la mise en forme de ressources pédagogiques directement utiles au personnel scolaire régulier travaillant avec les enfants : on réclame ici en particulier des programmes détaillés et des manuels touchant à l'apprentissage des langues secondes, ainsi que des manuels et des tests scolaires non

racistes. Une enseignante de maternelle nous souligne comment des cours de psycho-gestuelle l'ont aidée à communiquer avec les enfants, par-delà les barrières de langue. Enfin, certains réclament la diffusion des moyens déjà connus de rejoindre les enfants immigrants.

6.2.4 Quelques expériences et méthodes pédagogiques

Indépendamment de ce qu'il réclame comme mesures de soutien pédagogique supplémentaire, le personnel scolaire interrogé a déjà investi dans des expériences pédagogiques s'adressant particulièrement à l'intégration socio-scolaire des enfants immigrants. Au niveau de la classe même, ces expériences - très clairsemées, il faut le dire - réfèrent aux pays et cultures d'origine des enfants (présentation de recherches, dessins, chansons, etc...) ou à leur vécu au Québec (visites du quartier et commentaires, dans le cadre du nouveau programme de français, par exemple). Au niveau de l'école, certains projets soulignent directement la richesse multiculturelle de l'école (fêtes communautaires, par exemple) et/ou tentent de promouvoir chez les enfants des attitudes permettant de s'y ouvrir (comité du respect, par exemple). D'autres écoles ont mis sur pied des projets répondant à des besoins de nature autre que culturels et jugés plus aigus chez les enfants immigrants que chez les autres.

> Nous insistons beaucoup sur des projets d'école (projet lecture, montage de pièces de théâtre, de spectacles), où les enfants puissent réussir une production quelconque : c'est particulièrement important pour ces enfants (dont les familles vivent une expérience difficile, souvent humiliante et déroutante) de développer un sentiment de fierté, d'orientation et aussi, d'identification à l'école, pour surmonter leurs problèmes affectifs.
>
> - Un membre de la direction d'école.

Ces projets, soulignons-le, joueraient un rôle similaire auprès des enseignantes de l'école :

> C'est important pour les enseignantes (confrontées à ces difficultés inattendues) de faire équipe et de pouvoir collaborer. On a beaucoup travaillé ici à situer les facteurs qui peuvent entraîner la satisfaction des enseignantes.
>
> - Un membre de la direction d'école.

6.2.5 L'utilisation de ressources pédagogiques extérieures

Soulignons enfin que certaines écoles ont recours à des volontaires, faisant partie d'une "banque" de la commission scolaire, pour prêter assistance aux enfants dans l'apprentissage de la langue; d'autres participent à des projets animés par des chercheurs universitaires. Cependant, ces liens avec l'extérieur sont extrêmement rares. De façon générale, le personnel scolaire juge inutiles les échanges avec l'extérieur :

> Les spécialistes de l'éducation aux enfants immigrants, c'est nous : au ministère, ils n'y connaissent rien : ils sont toujours à nous poser des questions et quand on y répond, ils n'en tiennent pas compte.
>
> - Plusieurs membres du personnel scolaire.

> On a tenu des réunions, à la région, entre spécialistes qui nous occupons de l'enseignement des langues aux enfants immigrants. C'est une perte de temps : on ne fait que mettre en commun des problèmes dont on est déjà au courant.
>
> - Une spécialiste.

De façon générale, le personnel scolaire croit ne pouvoir rien apprendre d'autres collègues faisant face aux mêmes problèmes, ou d'autres expériences, auxquelles il ne fait pratiquement jamais référence. Ceci tient sans doute au fait qu'il croit fermement que la série de mesures de soutien proprement scolaires qu'il propose suffira à rétablir la situation.

6.3 Des mesures pour le personnel scolaire

Les mesures touchant au personnel scolaire concernent la stabilisation de ce personnel dans les écoles et la consolidation des équipes/écoles, la sensibilisation du personnel scolaire à la culture et au vécu des immigrants, la facilitation de l'introduction d'enseignantes et d'un personnel scolaire ethniques et enfin, la recherche, par les enseignantes, de meilleures approches dans l'enseignement aux enfants immigrants. Hormis la recommandation de stabilisation du personnel scolaire, les autres mesures proposées sont loin de recevoir l'appui massif et quasi unanime dont bénéficient, chez nos répondants, les mesures structurelles et de soutien pédagogique citées plus haut.

La stabilisation du personnel scolaire apparaît à l'ensemble de nos répondants, scolaires et ethniques, comme un élément essentiel à l'édification d'une approche compétente et sensible des enfants immigrants :

> Enseigner aux enfants immigrants nécessite une approche pédagogique particulière et une connaissance des difficultés spéciales qu'ils ont. Tout ça, on doit de le bâtir tout seuls : c'est long et difficile. Alors, quand, dans nos écoles, on perd tout un groupe d'enseignants sensibilisés, à chaque année, le travail est tout à recommencer : ça n'a pas de fin!
>
> - Plusieurs enseignantes, répondants ethniques.

En conséquence, certains de nos répondants proposent que le Ministère de l'éducation considère la spécificité de l'enseignement aux enfants immigrants et propose, en conséquence, des assouplissements aux règles d'affectation du personnel enseignant :

> Il faudrait trouver moyen de s'entendre avec les syndicats pour permettre une plus grande stabilité dans nos écoles; il y a trop de pertes d'énergie chez les enseignantes autrement.*
>
> - Plusieurs membres des directions d'école

> Sensibiliser les enseignant(e)s aux particularités des enfants immigrants, c'est long et toujours à refaire. Quand, en plus, le personnel scolaire change, il faut sans cesse recommencer à zéro.
>
> - Des répondants ethniques,

Certaines enseignantes nous ont souligné la nécessité de permettre au personnel scolaire incapable d'accepter les immigrants de changer d'école.

Les avantages d'une stabilité du personnel scolaire ne se traduiraient pas, de l'avis de nos répondants, qu'au niveau d'un enseignement individuel de meilleure qualité. La stabilité du personnel permettrait aussi aux enseignantes de former équipe autour de leurs problèmes communs, et d'y élaborer des solutions à moyen terme.

> L'an passé, on a eu un excellent projet d'école dont le but était de (cerner les facteurs) de la satisfaction des enseignantes et de trouver des moyens de

---

* Il semble que les écoles francophones à densité ethnique significative soient particulièrement vulnérables au roulement de personnel, vu l'augmentation récente de leur clientèle, et, en conséquence, de leur corps enseignant, suite à la loi 101.

> l'accroître. Les enseignantes et tout le personnel scolaire ont mis beaucoup d'énergies dans ce projet, qui a été très efficace. Cependant, on a dû l'interrompre, d'abord faute de fonds, ensuite, à cause du roulement du personnel.
>
> - Un membre de la direction d'école.

Une autre série de mesures concernant le personnel enseignant touche à la sensibilisation de ce dernier aux cultures ethniques, au vécu du processus d'immigration et d'adaptation et enfin, aux spécificités qualitatives de l'enseignement aux immigrants.

> Un plus grand accueil aux cultures ethniques de la part des enseignantes amènerait une vision sans doute plus positive de l'apprentissage du français (qui ne serait plus perçu comme une imposition culturelle.)
>
> - Des répondants ethniques.

Ces mesures sont surtout proposées par nos répondants ethniques, le personnel scolaire de vieille souche donnant généralement une large priorité aux mesures de type compensatoire (c'est-à-dire s'ajoutant à côté de l'enseignement régulier) ou de type quantitatif (par exemple : diminution du ratio, du contenu de l'enseignement, du rythme d'élocution et de travail) plutôt qu'à des mesures de transformation qualitative de leur approche. Une exception notoire et systématique à cette position se remarque dans les écoles que le hasard (?) a dotées d'enseignantes de même origine ethnique que les enfants immigrants, ou encore, d'un personnel de direction ethnique : les enseignantes de vieille souche y soulignent l'apport précieux de ces derniers :

> Sans elles (deux professeures d'origine ethnique), on ferait bien des erreurs avec les enfants. Quand quelque chose nous est incompréhensible dans leur

comportement, elles nous l'expliquent et nous proposent des solutions.

- Plusieurs enseignantes.

Parmi les moyens de sensibilisation aux cultures ethniques qui sont proposés, le plus efficace semble sans contredit l'introduction de personnel ethnique de même origine que les enfants dans l'école. Tout d'abord, cette introduction permet l'identification des enfants à l'école, à leur culture et à un modèle : être "autre" devient légitime; par ailleurs, elle facilite l'ouverture des enfants de vieille souche aux autres cultures :

> Lorsque l'enfant voit que quelqu'un de la même origine ethnique que lui est professeur, ça le sécurise d'abord dans sa propre culture, dans son identité : il sait qu'il peut être quelqu'un, lui aussi, que sa différence ne l'exclut pas (il a droit à une place, à une voix au chapitre).
>
> Les enfants (de vieille souche) qui constatent qu'il existe des professeurs et des directeurs d'école (investis d'autorité) d'une autre ethnie apprennent de façon "naturelle" à vivre avec d'autres cultures et à les respecter.
>
> Lorsque des professeurs ethniques enseignent, ils peuvent introduire des éléments touchant aux diverses cultures ethniques des enfants, enseigner des mots dans leur langue : non seulement, ça valorise les enfants de cette origine ethnique autre aux yeux des autres enfants - parce qu'ils en savent plus - mais, de plus, ça ouvre les autres enfants à tout un nouvel univers (marqué de légitimité) par la présence même du professeur : les différentes cultures sont mises sur un pied d'égalité.
>
> - Plusieurs répondants ethniques; quelques enseignantes.

Une autre formule de sensibilisation largement proposée par nos répondants ethniques est celle de sessions de sensibilisation du personnel scolaire au vécu et aux valeurs des différents groupes ethniques et à leur impact sur les attitudes et le comportement des enfants à l'école. Les sessions de sensibilisation dont nous avons entendu parler sont offertes aux écoles par les organismes ethniques ou encore, par des agents de liaison (CEPGM), et se présentent sous forme de conférences expliquant la place de l'école et les caractéristiques de la pédagogie dans le pays d'origine, les contrastes qu'elles entretiennent avec l'école et la pédagogie québécoises ainsi que le choc culturel vécu par les familles immigrantes à leur arrivée au Québec/Canada*, leurs conditions de vie actuelles et l'impact de ces éléments sur le vécu scolaire des enfants et les attitudes des parents face à ce vécu :

> Ce n'est pas indifférent pour une enseignante de savoir que dans les régions rurales d'Haïti (et d'autres pays des Antilles), l'école commence tard dans la vie des enfants, qui ne la fréquentent pas régulièrement, par ailleurs; ou de savoir que la pédagogie en est une de par coeur de textes français que les enfants récitent sans les comprendre. A ce moment-là, les enseignantes savent que l'âge de ces enfants n'a rien à voir avec leur avancement scolaire, qu'une pédagogie (ouverte, impliquant la participation des enfants et la recherche) est quelque chose de complètement inconnu de ces enfants, à qui il faut, en conséquence, les expliquer.

> Il faut démystifier certaines choses bien générales, comme, par exemple, que les immigrants sont des "voleurs de jobs".

---

* Il faut se rappeler qu'il s'agit ici de familles immigrantes de statut socio-économique faible, provenant donc, le plus souvent, de régions rurales de pays peu industrialisés.

> Il faut expliquer aux enseignants canadiens/ québécois le choc culturel que vivent les immigrants (isolement, récisme, adaptation à la vie urbaine), pour les inciter à plus de patience et à plus de respect (...). Et cette sensibilisation est constamment à reprendre, à refaire, parce qu'ils oublient.
>
> Les parents font d'énormes pressions sur les enfants pour qu'ils réussissent à l'école. Si les enseignantes l'ignorent et font pression, elles aussi, là, l'enfant casse.
>
> - Des répondants ethniques.

Là où elles ont lieu, ces sessions d'information semblent rapporter beaucoup aux enseignantes qui y assistent : "le personnel scolaire est très bien disposé à l'endroit de chercheurs/praticiens".

Une autre formule, mise de l'avant par la Commission des écoles protestantes du grand Montréal, est celle d'agents de liaison avec les communautés ethniques, embauchés par la commission scolaire même et qui se rendent sur appel dans les écoles où l'on souhaite obtenir de plus amples informations sur les communautés ethniques, entrer en contact avec ces communautés, ou régler des problèmes scolaires où la variable culturelle est impliquée :

> En gros, nous sommes des ombdusmen des problèmes culturels (et de discipline), des consultants pour les commissaires et pour les écoles, des agents de rapprochement d'avec les parents, des barrières au dumping des enfants d'autres cultures dans les classes spéciales et des soutiens pour les garder à l'école : nous sommes des hommes à tout faire (en ce qui concerne tous les problèmes rattachés au "facteur ethnique" dans les écoles).
>
> - Des agents de liaison avec les communautés ethniques.

Enfin, les parents ethniques eux-mêmes pourraient apporter leur soutien à la sensibilisation multiculturelle dans l'école, par des interventions d'ordre divers. Ce sont surtout des membres des directions d'école qui ont mentionné ce point :

> On avait un enfant qui se faisait toujours "achaler" par les autres enfants parce que sa mère était indienne et qu'elle ne le cachait pas (s'habillant comme telle). Quand j'ai vu ça, je lui ai demandé de venir rencontrer la classe de son fils, pour expliquer aux enfants son travail (elle faisait de l'artisanat indien) et la culture indienne. Les enfants se sont aperçus qu'elle était une personne, comme tout le monde, et les quolibets ont cessé.
>
> - Une direction d'école.

> Des parents peuvent être invités dans la classe, où l'enseignante parle des particularités de chaque groupe ethnique.
>
> - Des enseignantes.

6.4 Des mesures pour les parents

Les mesures listées ici visent essentiellement à informer et adapter les parents à la société et à l'école québécoises. Encore une fois, elles sont suggérées essentiellement par nos répondants ethniques. Elles vont des cours de cuisine jusqu'à l'intégration des parents dans l'école.

6.4.1 Un soutien à l'adaptation fonctionnelle générale des parents

Nous l'avons vu, pour une grande majorité de familles immigrantes, l'arrivée au Québec constitue un choc culturel : nourritures, habillement, travail, langue, comportement et valeurs diffèrent

significativement de ceux de leur société d'origine, se répercutant en autant de difficultés d'adaptation supplémentaires pour leurs enfants. Comme solution, on suggère, par-delà quelques feuillets explicatifs dans les langues d'origine qui peuvent être envoyés par l'école, des sessions d'information ou des cours aux parents. Cette initiation à la vie et à la langue québécoise/canadienne pourrait être offerte par les COFI (Centres d'orientation et de formation aux immigrants), les organismes ethniques eux-mêmes ou encore, les CLSC (Centres locaux de services communautaires) ou même, d'autres parents dans l'école. Le soutien spécifique des organismes et des parents de divers groupes ethniques paraît particulièrement précieux dans l'explication des valeurs québécoises : "la meilleure façon de vendre les valeurs québécoises passe par (l'explication qué peuvent en donner) les groupes ethniques" (Plusieurs répondants ethniques).

6.4.2 Un soutien à la compréhension de l'école québécoise

De façon plus spécifique, on suggère les mêmes moyens pour informer les parents sur le fonctionnement de la pédagogie et du système scolaire québécois. Ainsi, croit-on, pourront-ils développer des attitudes plus fonctionnelles avec leurs enfants, concernant l'école, et les encourager de façon plus efficace :

> Il faut faire comprendre aux parents que l'apprentissage prend du temps, qu'il ne tient pas seulement au respect de l'autorité, que notre système développe autre chose que la mémoire, et qu'à trop faire pression sur les enfants (sans tenir compte de l'envergure de la tâche), ils les acculent à un blocage complet.

> Il faut briser l'isolement des parents, leur offrir une information sur les buts de l'école et ses façons de fonctionner dès qu'ils se posent des questions; sinon,

ils se regroupent entre eux contre l'école, qu'ils perçoivent comme une menace à leurs valeurs.

- Plusieurs répondants.

Par-delà ces mesures, certains répondants suggèrent que l'éducation aux adultes soit rendue accessible aux parents, qui auraient ainsi une formation scolaire de base et seraient moins déroutés, face à leurs enfants.

Enfin, notons que nos répondants sont divisés quant à la pertinence d'intégrer plus les parents à la vie scolaire, via des soirées culturelles ou des présentations en classe, par les parents ou les professeurs. Certains - essentiellement nos répondants ethniques - y voient un excellent moyen d'acquérir la compréhension et le soutien des parents, ainsi que la sensibilisation du personnel scolaire au vécu ethnique. D'autres, au contraire, qui se recrutent essentiellement chez le personnel scolaire, estiment que mieux vaut que les parents ne viennent pas à l'école : "Ils sont trop peu instruits et leurs valeurs (par exemple : autoritarisme) sont trop différentes des nôtres pour qu'ils comprennent ce qui se passe". La majorité du personnel scolaire interrogé n'a cependant pas d'opinion ferme sur le sujet. N'attribuant pas d'efficacité pédagogique propre à l'intégration des parents, elle préfère investir toute son énergie au niveau des enfants, perçus comme des individus et non comme les membres d'un système culturel influent : la famille. L'intégration des parents à l'école est donc perçue comme un acte d'accueil et d'échange entre adultes, sans but pédagogique spécifique. En conséquence, la forme d'intégration la plus appréciée est celle des soirées culturelles, de ces grandes fêtes où l'on s'initie aux mets et aux musiques ethniques et où l'on échange ses impressions avec les parents.

Il est notable, par ailleurs, que les valeurs des familles immigrantes que les enseignantes apprécient tant - ardeur au

vail, discipline, respect de l'autorité - ne leur font pas souhaiter un rapprochement : ces qualités étant acquises, les enseignantes ne voient sans doute pas l'utilité de les renforcer, craignant qu'elles ne risquent de devenir dysfonctionnelles : écrasement des enfants sous le travail, étouffement de leur spontanéité, autoritarisme .

6.4.3 Pour un rapprochement entre l'école et les communautés ethniques

Pour celles et ceux qui croient à l'efficacité pédagogique d'un rapprochement entre l'école et le milieu, des mesures d'échanges sont envisagées, par-delà les strictes mesures d'information ou de formation. Une première série de suggestions concerne la nécessité d'amorcer un dialogue :

> Un agent de liaison, ça n'entraîne pas nécessairement tout de suite un accroissement de la présence des parents dans l'école, mais ça sensibilise sûrement le personnel scolaire à l'importance de leur collaboration.

> Un groupe de parents a été réuni régulièrement par la travailleuse sociale de l'école : ça leur a permis de démystifier l'école, et ça a permis à la travailleuse sociale de mieux connaître leur culture et de l'interpréter aux enseignants.

> C'est important de faire comprendre aux parents que l'école n'est pas contre leurs valeurs.

> Qu'est-ce qu'un immigrant attend de nous? Voilà une recherche qui nous serait utile.

Une deuxième série de remarques concerne des actions concrètes possibles :

> On sous-estime les parents comme personnes-ressources : d'où l'importance de les rencontrer.
>
> Il faut amener les parents à l'école via leurs enfants.
>
> Ce qu'il faudrait aux enseignantes, c'est un bain de culture dans le quartier : profiter des restaurants, des services, par exemple, pour prendre contact avec la population, jaser, au lieu de se tenir entre elles, à l'heure du lunch.
>
> Via le nouveau programme de français, des enseignantes ont visité le quartier et sont revenues enthousiastes : elles venaient de découvrir un monde!

- Des répondants ethniques.

6.4.4 Un soutien de la part des organisations ethniques

Par-delà le soutien que peuvent apporter les organisations ethniques à l'adaptation des parents à la société et à l'école québécoise et à l'initiation d'un dialogue entre l'école et les communautés culturelles, plusieurs intervenants ethniques ont souligné l'importance fondamentale de l'action de ces organisations dans le domaine scolaire proprement dit et au niveau de la prise en considération politique, dans la hiérarchie scolaire, de l'importance des groupes minoritaires.

L'importance de l'intervention des organismes ethniques se situe à trois niveaux, de l'avis de nos répondants ethniques : 1° au niveau de la sensibilisation mutuelle de l'école et du milieu; 2° au niveau de la construction d'un matériel scolaire non-

discriminatoire et de la mise sur pied de ressources scolaires portant sur les cultures ethniques (cours de langue, de culture, d'histoire, etc...) et 3° au niveau de la reconnaissance politique et culturelle du fait ethnique. Ces trois paliers d'intervention contribuent tous au soutien des cultures et valeurs des parents dans l'école, de même qu'à un dialogue fructueux entre ces cultures et la culture québécoise. Ainsi, les organisations ethniques joueraient-elles un rôle essentiel de préservation et d'intégration* harmonieuse des cultures ethniques à la culture québécoise, en créant des instruments de transmission de ces cultures (cours et matériel pédagogique) et de dialogue avec les autres cultures et la culture québécoise en particulier (sessions de formation de part et d'autre, analyses comparatives des cultures). Le rôle de groupe de pression politique assumé par les organisations ethniques apparaît essentiel à la réalisation de ces buts :

> C'est très important que les communautés ethniques s'organisent pour que soit reconnu leur point de vue par les instances politiques. Parce que de façon naturelle, on est porté à nous ignorer ou à nous "civiliser", tant on est convaincu de la supériorité de la façon de vivre québécoise ou canadienne.
>
> - Des répondants ethniques.

> C'est parce que nous sommes appuyés à 100% par nos communautés ethniques que nous pouvons faire bouger quelque chose.
>
> - Des agents de liaison avec les communautés.

---

* Et non d'assimilation pure et simple.

Cependant, nos répondants ethniques estiment que les pressions ne suffisent pas pour que de fait, s'instaure une école qui fasse place aux communautés culturelles. Ces dernières ont besoin d'un accès direct aux artisans des politiques scolaires. Le moyen : une représentation directe des communautés ethniques là où se prennent les décisions :

> Il faudra arriver à une juste représentation des communautés ethniques au sein des organismes. Actuellement, certains des commissaires élus dans les quartiers ethniques (défavorisés) proviennent des quartiers huppés de Montréal : ils n'ont aucune sensibilité à nos problèmes et ne nous écoutent même pas.
> De même, une représentation directe des communautés ethniques au Conseil supérieur de l'éducation nous éviterait d'être représentés par les Comités catholique ou protestant, où nous ne sommes que des jetons.
>
> - Des répondants ethniques.

Une juste représentation des communautés ethniques aux paliers de décision pourrait favoriser le déblocage des fonds nécessaires à la mise sur pied de ressources dont on a un urgent besoin :

> Actuellement, les commissions scolaires n'acceptent pas d'agir au niveau des cours d'été, car ce serait, de leur point de vue, admettre leur défaite : elles refusent donc de demander les fonds nécessaires au Ministère.

> Les ressources que fournit la commission scolaire au niveau des multiples problèmes liés à l'intégration sociale et scolaire des enfants immigrants ne permettent qu'une politique de "band-aids". Il faut plus de ressources ethniques, au niveau du soutien scolaire et de la liaison entre l'école et le milieu.

Des ressources devraient être attribuées aux communautés ethniques qui sont, en fin de compte, les plus à même de mettre sur pied des solutions.

- Des répondants ethniques.

Dans le même ordre d'idée, certains de nos répondants ethniques voient d'un bon oeil la mise en valeur des comités de parents, au niveau local, que propose le "projet Laurin" : de leur avis les commissaires ne tiennent aucun compte de ce que leur proposent les comités d'école à majorité ethnique .

6.5 Des mesures contre la pauvreté

Ce sont essentiellement les directions d'écoles, le personnel scolaire non régulier et les intervenants ethniques qui mentionnent le problème et quelques solutions à y apporter, les enseignantes du secteur régulier s'attachant essentiellement aux problèmes scolaires des enfants.

Le personnel scolaire mentionne rapidement la fourniture de nourriture et de vêtements pour les enfants, comme solutions. Les intervenants ethniques, quant à eux, accordent une centralité beaucoup plus grande aux problèmes de pauvreté et à leurs répercussions sur la prestation scolaire des enfants; ces problèmes, qu'ils lient essentiellement à la discrimination ethnique dans le monde du travail ainsi qu'aux difficultés d'adaptation des immigrants, doivent essentiellement être combattus, selon eux, via une lutte générale contre le racisme, qui peut se faire aussi via une sensibilisation aux diverses cultures à l'école, et via les cours d'initiation à la vie québécoise dont nous avons parlé plus haut. L'école ne tient donc qu'une place très secondaire dans leurs stratégies d'ensemble.

Conclusion

De façon générale, nos répondants scolaires et ethniques s'accordent tous et toutes sur l'urgence des mesures à prendre, concernant l'intégration socio-scolaire des enfants immigrants. Plusieurs mesures, jugées les plus urgentes, retiennent l'unanimité chez nos répondants: elles réfèrent à la reconnaissance des exigences spécifiques de l'enseignement dont les écoles à forte population immigrante, puis à l'aménagement d'une structure de post-accueil dans les écoles, comprenant des cours spéciaux de français ou d'anglais langue seconde et des cours de rattrapage dans les matières de base. Suivent des mesures de soutien pédagogique spécialisé, s'adressant spécifiquement aux immigrants: outils pédagogiques adaptés et contribution de spécialistes de l'enseignement de langues secondes.

Un autre ensemble de mesures sont jugées par tous comme des accessoires importants à la réussite de l'intégration socio-scolaire des immigrants et de l'enseignement à ces enfants: il s'agit de la stabilisation du personnel scolaire intéressé à enseigner dans ces milieux et de l'équilibrage de la population immigrante avec celle de vieille souche dans les écoles, là où c'est possible sans déraciner les enfants de leur quartier.

Les autres mesures proposées, le sont essentiellement par nos répondants ethniques. En tête de liste, vient la sensibilisation du personnel scolaire de vieille souche aux cultures ethniques, et celle des parents immigrants aux modes de vie et d'éducation scolaire québécois: là où de telle initiatives sont mises sur pied, elles sont fortement appréciées du personnel scolaire, qui autrement, ne pense pas à les provoquer, n'en anticipant pas l'utilité. Il en va de même pour la présence de personnel ethnique dans les écoles. Enfin, nos répondants ethniques insistent sur la nécessité de tenir compte, à l'école, de la langue et de la culture d'origine des enfants, afin de permettre leur identification affective à une école accueillante: ils soulignent le net soutien qu'apporterait par ailleurs à l'apprentissage d'une langue et d'une culture seconde

celui de la langue et culture d'origine. Si plusieurs répondants scolaires acquiescent vaguement à la première proposition, la deuxième proposition, sur l'apprentissage des langues et cultures d'origine, rencontre une nette opposition chez nos répondants non ethniques, qui y voient un fardeau trop lourd pour l'enfant.

Bref, tous reconnaissent la nécessité urgente de mesures de soutien à l'apprentissage de la langue seconde et au rattrapage scolaire des enfants immigrants arrivant en cours de scolarité. Là où nos répondants divergent, c'est sur la nécessité et l'importance d'une sensibilisation culturelle mutuelle : nos répondants ethniques mettent de l'avant une solution multiculturelle, où son valorisées les cultures d'origine et une adaptation d'abord fonctionnelle à la société québécoise, d'ailleurs pilotée par les organisations ethniques, dont l'action serait centrale. Nos répondants non ethniques valorisent au contraire des solutions essentiellement scolaires, dont le but serait de démarginaliser le plus vite possible l'enfant immigrant; une nette démarcation des tâches sous-tend cette position : la famille transmet la culture ethnique, l'école,la culture québécoise. Comme chez nos répondants ethniques, les préoccupations courantes s'arrêtent encore nettement à une adaptation fonctionnelle mutuelle: de toute évidence, on en n'est pas encore au dialogue entre les cultures.

7. SUGGESTIONS DÉCOULANT DES DONNÉES DE CE RAPPORT

L'idéologie courante sur la fonction de la recherche face aux problèmes sociaux contemporains apparaît souvent contradictoire : d'une part, on souhaite que la recherche se tienne à l'écart de l'action, qui contaminerait la neutralité de ses analyses; d'autre part, on reproche à la recherche sa froideur, son impassibilité face aux problèmes vécus par ses répondants et sa répugnance à formuler des conclusions pratiques à ses analyses. Cette négation de l'inscription de la recherche empirique dans un contexte social dynamique, d'où émergent des enjeux et la nécessité de faire des choix, nous paraît non seulement mensongère, mais aussi fondamentalement anti-scientifique : les situations sociales étudiées ne peuvent être analysées de façon exhaustive et juste en faisant abstraction de leur contexte politique (pris au sens de "science de l'action") et des enjeux sociaux auxquels elles correspondent. Plus encore, la recherche sociale ne peut trouver de signification qu'en autant qu'elle fait ressortir, de la façon la plus exhaustive possible, les enjeux sociaux que représentent les situations à l'étude et qu'elle contribue à éclairer et soutenir l'orientation à donner à l'action.

La section qui suit fait ressortir les propositions d'actions, concernant l'intégration socio-scolaire des enfants immigrants en milieux populaires, qui ressortent systématiquement du discours de nos répondants scolaires et ethniques qui ont à vivre quotidiennement cette situation. Étant donné le contexte précis dont elles émergent, c'est essentiellement au sens et à l'orientation générale de ces recommandations qu'il faut s'attacher, les modalités concrètes suggérées restant ouvertes à révision, dans une perspective plus large, et servant avant tout à pointer les zones où l'intervention est jugée essentielle.

7.1 Mesures de sensibilisation et d'instrumentation administratives et pédagogiques concernant les situations scolaires multiculturelles

Etant donné les caractéristiques spécifiques de la clientèle scolaire et de l'enseignement dans les écoles à haute densité ethnique,

Attendu le manque flagrant d'information et d'instrumentation pédagogique tenant compte de ces caractéristiques spécifiques de la clientèle scolaire et de l'enseignement dans les écoles à haute densité ethnique, nous suggérons:

1° Que le ministère de l'Education et les commissions scolaires concernées reconnaissent la diversité des caractéristiques culturelles des clientèles scolaires urbaines et la diversité pédagogique qu'elle appelle.

2° Qu'en conséquence, les normes du ministère et des commissions scolaires répondant à une clientèle scolaire multiethnique tiennent compte de cette diversité et des besoins particuliers qui en découlent, au niveau de la sensibilisation de la pédagogie à la clientèle à laquelle elle s'adresse.

3° Qu'afin de rendre possible cette sensibilisation, le ministère et les commissions scolaires concernées entreprennent des recherches visant à répertorier:

a) l'information existant sur la localisation et les caractéristiques économiques, sociales, culturelles et scolaires des clientèles ethniques de l'Île de Montréal;

b) les expériences et instruments pédagogiques concernant ces clientèles (expériences et instruments de sensibilisation culturelle mutuelle entre l'école et les eth-

nies, d'enseignement des langues et cultures secondes, etc...) qui existent au Québec, au Canada ou dans tout autre pays s'étant penché sur la question.

4° Que cette information déjà disponible soit complétée par des recherches originales, là où la nécessité s'en impose.

5° Que les résultats de ces recherches soient communiqués aux intervenants scolaires, ethniques ou autres concernés et déjà impliqués dans l'enseignement aux enfants de différents groupes ethniques, afin d'en discuter la pertinence et l'utilisation possible.

6° Que suite à ces consultations, ces résultats soient traduits, avec la collaboration des intervenants scolaires, ethniques ou autres concernés, en instruments pédagogiques adaptés à l'école québécoise et facilement utilisables.

7.2 Mesures touchant le personnel scolaire

7.2.1 Mesures touchant le personnel enseignant

Etant donné la position centrale des enseignants dans dans le processus éducatif,

étant donné les conclusions des nombreuses évaluations du mode compensatoire d'intervention en milieu défavorisé qui démontrent le peu d'impact, sur la sensibilisation de l'enseignement aux différences culturelles, de mesures de soutien ne touchant pas directement à l'enseignement et dont les enseignants n'ont pas la responsabilité première, nous suggérons:

7° Que des stages de sensibilisation à l'enseignement multiculturel soient prévus à l'intérieur de la prestation

normale de service des enseignants oeuvrant dans des écoles à densité ethnique significative.

8° Que les enseignants puissent bénéficier d'un support spécialisé, lorsque nécessaire, pour l'application dans la salle de classe, d'une approche pédagogique sensible aux caractéristiques multiculturelles du groupe-cours.

Etant donné la formation et l'investissement spécial que requiert l'enseignement dans les écoles à densité ethnique significative, nous suggérons:

9° Que soit examinée la possibilité d'établir une entente syndicale/patronale pour minimiser le roulement du personnel enseignant intéressé, dans les écoles à densité ethnique significative.

7.2.2 Mesures concernant le personnel scolaire non-enseignant

Etant donné le manque d'information et d'instrumentation du personnel non-enseignant face aux situations scolaires multiculturelles, nous suggérons:

10° Que des stages de sensibilisation et des mesures de support, dans l'exercice de leurs fonctions, leur soient également ouverts.

11° Que soit examinée la possibilité d'établir une entente syndicale/patronale pour minimiser le roulement du personnel non-enseignant intéressé, dans les écoles à densité ethnique significative.

7.2.3 Mesures concernant l'ensemble du personnel scolaire

Etant donné la reconnaissance de l'importance unique de leur apport, nous recommandons:

12° Que l'on favorise systématiquement le placement et l'embauche, dans les écoles à densité ethnique significative, d'un personnel scolaire de même origine ethnique que les enfants.

7.3 Mesures concernant le rattrapage scolaire des enfants immigrants

Etant donné l'acuité et l'urgence extrêmes des problèmes mentionnés au niveau des difficultés linguistiques et du retard scolaire cumulatif des enfants immigrants s'intégrant à l'école québécoise, d'une part, et l'importance parallèle de leur intégration dans le système régulier de l'enseignement, d'autre part, nous suggérons:

13° Que l'on mette sur pied des formules d'enseignement permettant le rattrapage scolaire des enfants immigrants sérieusement handicapés à ce niveau et les marginalisant le moins possible du système régulier de l'enseignement (par exemple, des ratio moindres dans les classes régulières comprenant bon nombre de ces enfants).

7.4 Mesures de sensibilisation aux cultures et aux langues ethniques

Etant donné le succès des cours de langue et de culture ethniques auprès des groupes ethniques concernés et la démonstration, par de nombreuses études canadiennes et américaines, de l'efficacité, pour l'acquisition d'une langue et d'une culture secondes, de la maîtrise de la langue et de la culture d'origine, nous suggérons:

14° Que le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) soit maintenu et publicisé.

15° Que le personnel scolaire soit mis au courant des études démontrant l'efficacité pédagogique d'une acquisition approfondie d'une langue et culture premières pour l'acquisition approfondie d'une langue et culture secondes.

Etant donné , d'une part, l'importance d'une identification de l'enfant à l'école et à l'enseignant , dans le processus d'apprentissage et, d'autre part, le succès que rencontrent, auprès du personnel scolaire qui les a suivis, les quelques "cours" disponibles sur les cultures ethniques, nous suggérons:

16° Que l'on favorise systématiquement l'initiation des enseignants des écoles à densité ethnique significative aux diverses cultures et aux langues ethniques, dans le but de les instrumenter plus adéquatement dans leur approche des enfants d'autres cultures.

17° Qu'à cet effet, l'on finance, publicise et facilite l'accessibilité aux cours déjà existants sur les diverses cultures ethniques, les valeurs et le vécu des immigrants et que l'on débloque les ressources financières et pédagogiques nécessaires à la mise sur pied de nouveaux cours concernant les cultures ethniques non encore couvertes par les cours existants.

Etant donné, d'une part, l'importance d'un accueil adéquat et d'une identification affective à l'école pour l'intégration socio-scolaire des enfants immigrants et, d'autre part, l'enrichissement culturel et social qui en résulterait pour les enfants québécois de vieille souche, nous suggérons:

18° Qu'une initiation aux cultures et langues ethniques du quartier soit accessible à tous les enfants des écoles à densité ethnique significative.

7.5 Mesures facilitant l'adaptation fonctionnelle des parents immigrants à la société et à l'école québécoise

Attendu les nombreux cas observés dans les écoles,d'habillement et d'alimentation inadéquats des enfants immigrants, d'une part, et

d'incompréhension des objectifs et du mode de fonctionnement de l'école québécoise, d'autre part; attendu, par ailleurs, l'importance reconnue du soutien familial dans le succès scolaire des enfants, nous suggérons:

19° Que le Conseil scolaire de l'Île favorise, avec la collaboration des organismes sociaux concernés (CLSC) ou des COFI, la mise en place, de concert avec les organismes ethniques, de cours d'initiation à la vie québécoise.

20° Que des agents de liaison, connaissant bien les langues et les cultures ethniques, soient affectés aux écoles à densité ethnique significative, dans le but d'informer les parents sur l'école québécoise et d'assurer un lien entre l'école et les communautés ethniques.

21° Que les commissions scolaires se dotent d'interprètes facilement accessibles aux écoles concernées.

22° Que les services d'éducation aux adultes des commissions scolaires, de concert avec les autres organismes concernés, favorisent, par la mise sur pied de cours ou par l'élargissement de l'accès aux cours existants, l'apprentissage de la langue seconde chez les parents immigrants qui ne la connaissent pas, ainsi qu'une instruction élémentaire le cas échéant; ceci dans le but de permettre une communication plus facile entre les parents, leurs enfants et l'école.

7.6 Mesures de soutien à la vie communautaire

Etant donné les besoins spéciaux d'intégration et d'animation, pour fins d'identification possible à l'école, d'une population scolaire et parentale diversifiée, nous suggérons:

23° Que soit favorisée, financièrement et en termes de ressources, la mise en place de projets susceptibles de promouvoir les échanges et l'esprit communautaire au sein de l'école.

Etant donné le peu d'échanges existant présentement entre les organismes ethniques se préoccupant de l'école et le personnel scolaire préoccupé par l'enseignement aux enfants immigrants, nous suggérons:

24° Que dans la mise sur pied des activités d'initiation mutuelle aux cultures ethniques et à la culture québécoise, de recherche et d'animation communautaire recommandée ci-haut, le travail conjoint des intervenants ethniques et des intervenants de vieille souche soit systématiquement encouragé.

Enfin, attendu la rapidité de l'adaptation scolaire et sociale de la clientèle immigrante qui est notée dans les écoles à densité ethnique moyenne (40% à 60% de population immigrante), en contraste marqué avec les difficultés quasi-insurmontables soulignées dans les écoles à densité ethnique élevée (60% et plus de population immigrante),

attendu, par ailleurs l'importance unanimement soulignée par nos répondants de l'enracinement des enfants immigrants dans leur quartier, nous suggérons:

25° Que le ministère de l'Education et les commissions scolaires concernées évitent systématiquement de créer des écoles-ghettos isolant la population immigrante, partout où cela est possible sans déraciner cette clientèle de son quartier d'appartenance.

26° Que dans le même esprit, on évite systématiquement, à l'intérieur même des écoles à densité ethnique significative, la concentration des enfants immigrants dans des classes à part.

* *

Dépôt légal: quatrième trimestre 1983
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

© 1983 Tous droits réservés
Conseil scolaire de l'île de Montréal
Montréal, Canada